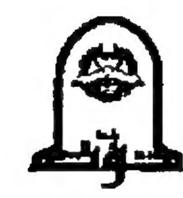
بسم الله الرحمن الرحيم



جـــــامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك

رائد فايز المدانات

رسـالـة
مقدمـــة إلـــى
عمـــــادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2003

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤته

مؤته

إجازة رسائل جامعية

عمادة الدراسات العليا

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب رائد فايز مدانات والموسومة بـ:

"علاقة التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الاكاديمي بالاغتراب لدى الصف التاسع الاساسي في محافظة الكرك".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس .

القسم : علم النفس

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. علي الهنداوي		٢٠٠٣/١٢/٢٨	مشرفا
د. عماد الزغول		٢٠٠٣/١٢/٢٨	عضوا
د. ساري سواقد		٢٠٠٣/١٢/٢٨	عضوا
د. يوسف ابو حميدان		٢٠٠٣/١٢/٢٨	عضوا



عميد الدراسات العليا

د.ذياب البداينـــة

الإهــداء

لكل لمسة حنان رافقت مسيرتي، ولكل قلب نابض شدّ من عزيمتي

ولكل من واكب خطواتي، خالص محبتي.

رائد فايز المدانات

شكر وتقدير

بعـــد أن شاء الله سبحانه وتعالى لهذا العمل أن يرى النور، لا يسعني إلا أن أتقدم بعظيم الشكر ووافر الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور علي فالح حمد الهنداوي الذي دفعني بحبه وتشجيعه إلى إتمام هذه الدراسة. حيث قدم لي كل الدعم والتشجيع، وزودني بالمراجع والآراء السديدة، وشاركني بجهده المتواصل، وإرشاداته الدقيقة، ومناقشـــاته البناءة، وعاش معي خطوات بناء الرسالة خطوة بخطوة، فله كل الوفاء والتقدير مدى الحياة.

ويســـعدني أن أتقـــدم بالشـــكر لأعضاء لجنة المناقشة الدكتورساري سواقد والدكتور يوسف ابو حميدان والدكتور عماد الزغول.الذين تفضلوا بمناقشة الرسالة وإبداء الملاحظات القيمة التي جاءت إثراء لها.

كمـــا وأتقـــدم بالشـــكر الجزيل لأعضاء لجنة التحكيم الذين ساهموا بجهدهم ومعلومـــاتهم فـــي بناء أدوات هذه الدراسة، والى كافة الزملاء المشرفين، ومديري ومديـــرات المدارس والمعلمين وأخص بالذكر الزميل محمد الشطناوي، والأخ يزن الهلسة، على ما أبدوه من تعاون ومساعدة خلال مرحلة تطبيق الأدوات.

والـــى الذيـــن صبروا على انشغالي عنهم وتحملوا الكثير من العناء والديَّ وزوجتي لينا وأولادي عمر وراما وسارا، فلهم كل المحبة والتقدير.

رائد فايز المدانات

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخص

أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب
لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك

رائد فايز المدانات

جامعة مؤتة (2003)

هدفت هـذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمـي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات البحثية الآتية :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك على مقياس الاغتراب تعزى للجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأب ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأم ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمفهوم الذات الاكاديمي بمستوييه (مرتفع، منخفض) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الخامسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل الثنائي والثلاثي بين نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

ولتحقـيق هـذا الهدف تم تحديد مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات الصـف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك والمسجلين في

الفصل الأول 2004/2003. وتم اختيار عينة الدراسة من المجتمع بطريقة العينة العشوائية الطبقية حسب الجنس والعنقودية حسب الشعبة، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار. وقد شملت عينة الدراسة (500) تلميذاً و(514) تلميذة.

تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الاغتراب الذي وضعه في صورته الأولية كل من جسر وجسر (Jessor&Jessor). ويشتمل هذا المقياس على (15) فقرة تقيس الاغتراب بشكل عام، ومقياس بروكوفر(Brookover) لقياس مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية (Self-Concept of Academic Ability) ويحدد المقياس تقدير الفرد لقدراته الأكاديمية المدرسية بالمقارنة مع زملائه من نفس المجموعة الصفية. ومقياس التنشئة الوالدية وهو من إعداد (الشلبي، 1993). والذي تكون من (28) فقرة تناولت البعد الديمقراطي الذي يتصف فيه الوالدان بالتقبل والمساواة والاستقلالية.

وكانت الإحصائيات المستخدمة تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر كل من التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي والتفاعل بينهماعلى الاغتراب، والمتوسطات والاختبار التائي لفحص الفروق بين المجموعات، والمئينات ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، ومعامل ارتباط بيرسون لتقنين مقياس الاغتراب. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة اغتراب التلاميذ لصالح الإناث، كما اظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لكل من المتغيرات المستقلة: نمط تنشئة الأب وكانت الفروق لصالح التلاميذ ذوي نمط التنشئة غير الديمقراطية. ونمط تنشئة الأم وكانت الفروق لصالح التلاميذ ذوي نمط التنشئة غير الديمقراطية. ومفهوم الذات الأكاديمي وكانت الفروق لصالح التلاميذ ذوي مفهوم الذات المنخفض. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) للتفاعل الثنائي بين نمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي. بينما لم تظهر النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعلات الأخرى.

Abstract

Effect Of Parental Socialization Pattern and the Academic Self-Concept on Alienation among 9th grade pupils in the district of Al- karak

Rae'd Madanat
Mu'ttah University (2003)

This study aimed at detecting the effect of both Parental Socialization Pattern and Academic Self-Concept on Alienation among 9th grade pupils in the district of Al- karak. Specifically, It tried to investigate the following research assumptions:

1- There are no statistically significant differences at (α=0.05) among the grades of 9th grade pupils in the district of Al- karak on the scale of Alienation due to the difference of gender (Male, Female).
2- There is no statistically significant effect at (α=0.05) of Father's Socialization Manner of both dimentions (democratic, non-democratic) on the scale of Alienation among the 9th grade pupils in the district of Al- karak.
3- There is no statistically significant effect at (α=0.05) of Mother's Socialization Manner of both dimentions (democratic, non-democratic) on the scale of Alienation among the 9th grade pupils in the district of Al- karak.
4- There is no statistically significant effect at (α=0.05) of Academic Self-Concept of both dimentions (high, low) on the scale of Alienation among the 9th grade pupils in the district of Al- karak.
5- There are no statistically significant effect at (α=0.05) of interactions between Father's Socialization Manner, Mother's Socialization Manner and Academic Self-Concept on the scale of Alienation among the 9th grade pupils in the district of Al- karak.

For achieving that aim, the society of the study consisted of all 9th grade male and female pupils at public schools in the district of Al- karak who were registered in the first semester 2003/2004 including (4552) male and female pupils. The sample was randomly selected from the society by using the Stratified Random Sampling in accordance with gender, and the Cluster Sampling in accordance with the section which was the unit of the

selection. The sample of the study consisted of (500) male pupils and (514) female pupil.

The three scales which were used are:

-The Scale of Alienation, which was primarily prepared by (Jessor &Jessor), wich contains (15) items measuring Alienation in general.

- The Scale of (Brookover) for measuring Self-Concept of Academic Ability which determines the individuals estimation of his academic abilities compared with his classmates from the same group or the same class.

- The Scale of Parental Socialization Prepared by (Shallbi, 1993) which contains (28) items dealing with the democratic dimension where parents are described as receptive, equalizing, and independent.

ANOVA has been implemented to find out the effect of Parental Socialization Methods and the Academic Self-Concept and their interactions on Alienation, averages , (T-test) for testing differences among groups, the percentiles, central tendency, and measurements of dispersion for standardization of the Scale of Alienation.

The results revealed that there are statistically significant differences at (α=0.05) in the level of Alienation of pupils in favour of Females, they olso revealed that there is statistically significant effect at (α=0.05) of independent variables: Father's Socialization Manner where differences were in favour of pupils with non-democratic Socialization Manner. Mother's Socialization Manner where differences were in favour of pupils who had non-democratic Socialization Manner, then the Academic Self-Concept where differences were in favour of pupils with low Academic Self-Concept. Results also revealed that there is a statistically significant effect at (α=0.05) of bilateral interaction between Mother's Socialization Manner and Academic Self-Concept. While results didn't reveal any statistically significant effect at (α=0.05) of other interactions.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد الاغتراب من الأزمات النفسية الاجتماعية التي تزيد حياة الفرد شقاءً وضيقاً، لأن المغترب يشعر بأنه يعيش في مساحة ضيقة من العالم رغم أنه يتحرك في مجال واسع جغرافيا، كما أنه إنسان منهزم في أعماقه أمام المجتمع الذي يعتبره مسؤولاً عن شقائه، وهو في الوقت نفسه يتجه إلى ذاته، ويتصرف على أنه لا هدف له سوى نيل اللذة وممارسة حريته الشخصية دون قيود وهذا يعني بروز الفردية بشكل كبير كرد فعل عدائي (منصور، 1989؛ شتا، 1984أ).

يؤكد العلماء أن الإنسان لا يولد بذات، بل تنمو الذات معه تدريجيا من خلال تفاعله الاجتماعي مع أسرته ومع أقرانه حيث يبدأ بتكوين اتجاهات ومعتقدات تنمو معه من خلال مقارنته لنفسه مع الآخرين، فذواتنا هي إدراكنا لأنفسنا، والذات التي ننميها هي نتاج عملية التنشئة الأسرية (Beghman & welsh, 1962; Kenkel, 1984).

إن عملية تطبيع الفرد اجتماعيا تحدث منذ الطفولة المبكرة، لذا من واجب الوالدين إعداد طفلهما بحيث يكون قادراً على إيجاد الانسجام بين سلوكه ومعايير المجتمع، فإذا أخفق الفرد في تحقيق التوازن المطلوب فإن ذلك يؤدي به إلى الشعور بالاغتراب. ويرى جيرارد وميلر(Miller & Gerard) المشار لهما في (حسين، 1987) أن الإنسان يتشكل من خلال تفاعله مع المحيط الاجتماعي الذي يولد وينشأ فيه، حيث تتشكل الانفعالات والأحاسيس وتتحول إلى أهداف وأفعال وعواطف إنسانية، ومن خلال التفاعل والفعل الاجتماعي ينصهر البناء النفسي مع البناء العضوي لبناء

الشخصية. ومن هنا تبرز أهمية دور تنشئة الوالدين وتعقيد وصعوبة المهام الموكولة إليهما بشكل يجعلنا نتوقع أن أي إخفاق في القيام بهذه الأدوار سوف ينعكس سلباً على النمو المتوازن والمتكامل جسدياً وعقلياً ووجدانياً. فشعور الطفل بفقدان عطف والديه وحنانهما وسلبه حرية التعبير ووضع القيود الصارمة على علاقاته وانفعالاته يجعله منفصلا عن مجتمعه الصغير وعند ذلك تبدأ البذور الأولى للاغتراب (شتا، 1984أ).كما أن انخفاض مفهوم الذات لدى التلميذ قد يؤدي إلى شعوره بأنه غريب عن أسرته الصفية، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

وفيما يلي عرض للمتغيرات التي تضمنتها الدراسة والتي يمكن أن تؤثر في الاغتراب:

أولاً: أساليب التنشئة الوالدية Parental Socialization Patterns

الأسرة هي الأساس الذي يقوم عليه بناء المجتمع، وهي الخلية الأساسية في كيان المجتمعات الإنسانية، حيث أنها البيئة الطبيعية الأولى التي يُخلق فيها الإنسان وينمو ويكبر حتى يدرك شؤون الحياة ويشق طريقه فيها، وهي الموطن الأول الذي يتعهد بركائز التربية وإعداد جيل المستقبل. ولما كان الوالدان هما الأساس في تكوين الأسرة، فإن تأثيرهما في عملية التنشئة سيكون عظيما. فللأسرة أهمية خاصة في عملية التنشئة، وتظهر تلك الأهمية من خلال ممارسة الوالدين للتنشئة بصورة مباشرة مع الطفل منذ ولادته، ومتابعته بالتوجيه والإرشاد في المراحل الأخرى من عمره (سليمان، 1979). وتختلف أهمية الممارسات التي يقوم بها الوالدان بحسب عمر الطفل. فالأم تؤثر في الطفل منذ اليوم الأول لولادته

(Hilgard.E, 1962). ولا يتوقف دور الأم عند هذا الحد، بل يستمر طيلة مراحل حياته. أما تأثير الأب فيكون أقل من تأثير الأم في المراحل الأولى من حياة الطفل، إلا أنه يزداد خلال مراحل النمو المتلاحقة(عيسوى، 1985) فالنمو السليم للطفل والتربية الصحيحة تتوقفان على كفاءة من يتولى أمره بالرعاية وبالأخص الوالدان اللذان يُعتبران أول وأهم المؤثرات الاجتماعية التي تلعب دورا أساسيا فـــي تربية الطفل وتنشئته. فالطفل يقضي معظم أوقاته خلال سني حياته الأولى بين أحضان والديه، يستمد منهما أغلب الخبرات، كما أنهما يشكلان عاملا مهمًا في تكوين اتجاهاته وميوله وطرق تعامله مع الحياة فيما بعد (شيفر وميلمان، 1989).

ولما كانت الأسرة هي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، وهي العامل الأول في صياغة سلوكه الاجتماعي، فهي الجماعة الأولى التي ينتمي إليها؛ ويعيش بين أحضانها؛ ويقع تحت تأثيرها فهو يتعلم ما وجه إليه؛ وما شاهد وسمع. فالأسرة هي المعمل الجسدي والنفسي الذي ينال فيه الطفل أول قسط من التربية. وعلى العموم فالأسرة التي تلبي حاجات الطفل النفسية وتنشئهُ تنشئةً سليمة، ينمو فيها الطفل بصوره سليمة وقد كون مفهوما ذاتيا عن نفسه ذو درجة عالية (الزغل، 1982).

وقد أشار هونج (Honig, 1993) في دراسته على أطفال الروضة إلى أن تقبل الوالدين للأطفال يساعد على رفع معنوياتهم ويشعرهم بقدرتهم على القيام بالعديد من الأعمال مما يؤدي إلى رفع مستوى تقديرهم لذواتهم. وفي دراسة أخرى قـــام بها (Strassberg & Dodge & Petit & Bates,1994) لمعرفة أثر المعاملة الوالدية على الطفل وتعامله مع أقرانه، تبين لديهم أن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب البدني يعانون من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي، كما أنهم يتصرفون بكثير من العدائية نحو الأطفال الآخرين

وأن هذه العدائية هي امتداد لعدائية الوالدين تجاههم. ويشير اريكسون (Erikson) في نظريته عن مراحل النمو النفسي عند الأطفال إلى أن الطفل من السنة الثانية عشرة وحتى السنة الثامنة عشرة يمر بمرحلة يسميها مرحلة الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية ، ففي هذه المرحلة تقترب الطفولة من نهايتها، وتبدأ مرحلة المراهقة، ويجب على الطفل أثنائها أن يتخلى عن خصائص الطفولة، والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدد موقعه في هذا العالم (نشواتي، 1997). ويشير(شيفر وميلمان، 1989) إلى أن الخطر يكمن في هذه المرحلة فيما يسمى تشتت الذات؛ أي الفشل في إيجاد الهوية النفسية. إن انفصال الطفل عن مرحلة الطفولة وعدم اندماجه بشكل سليم في مرحلة المراهقة قد يؤدى به إلى الشعور بالاغتراب.

نماذج ومقاييس الاتجاهات الوالدية نحو التنشئة

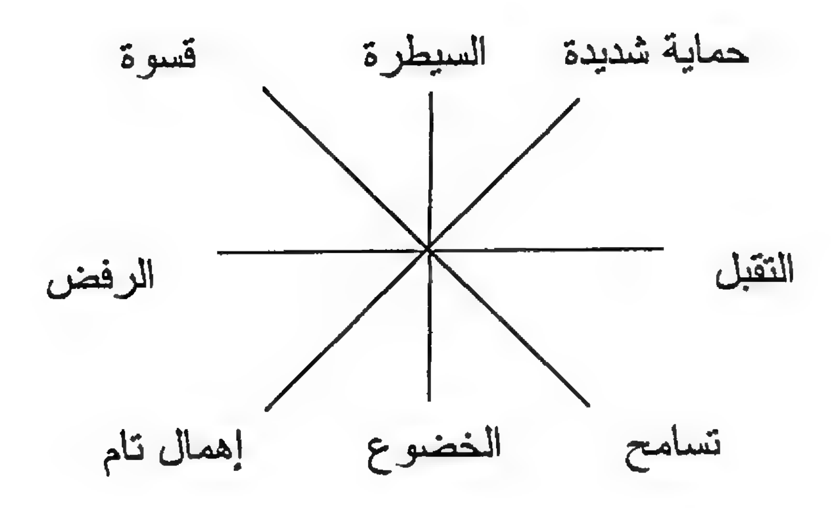
وضعت عدة محاولات لتحديد أنواع التنشئة الوالدية وحصر أساليبها، كما حضي موضوع قياس الاتجاهات الوالدية بنصيب وافر من حيث البحث والتعريب والتأليف. وسيتم العرض لبعض النماذج والمقاييس بشكل مختصر لاعتماد مقياس محدد لاستخدامه في الدراسة:

1. نموذج سيموندز (Symonds ,1936) من إعداده وسمي باسمه ويشتمل على بعدين هما:

أ. التقبل – مقابل – الرفض.

ب. السيطرة – مقابل –الخضوع.

ويرى سيموندز(Symonds) المشار له في (الهنداوي،1991) أن كل من هذين البعدين موجود بنسب متفاوتة في علاقات الآباء بالأبناء، حيث كلما ابتعدنا نحو الأطراف يصبح أسلوب المعاملة الوالدية غير سوي. والشكل رقم (1) يبين أبعاد نموذج سيموندز لأساليب المعاملة الوالدية.



شكل رقم (1)

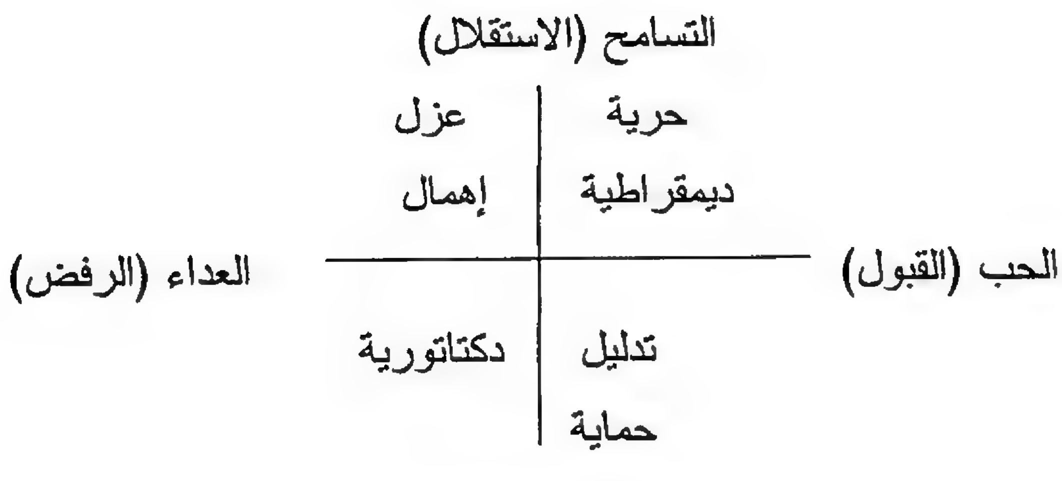
أبعاد نموذج سيموندز لأساليب المعاملة الوالدية

2. وضع شيفر (Scheafer) المشار إليه في(الشربيني وصادق، 1996) نموذجاً لسلوك الوالدين في معاملة الأبناء يشتمل على بعدين هما:

أ. التسامح (الاستقلال) –مقابل– التقييد (الضبط)

ب– الحب (القبول) –مقابل– العداء (الرفض)

وقام بوضع بعض الأساليب الوالدية بين الأبعاد مثل الحرية والديمقراطية مقابل الديكتاتورية، والعزل والإهمال مقابل التدليل والحماية، ويشير أيضاً إلى أن معظم استجابات الأباء لا تقع على الأطراف المتباعدة وإنما تكون قريبة من المركز. والشكل (2) يوضح ذلك



شكل رقم (2)

أبعاد نموذج شيفر لأساليب المعاملة الوالدية

3. مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد (سيد صبحي، 1979) وهو يتكون من (84) فقرة ويغطي سبعة أبعاد هي: التسلط، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة، التفرقة، التذبذب، الإهمال والسواء.

4. مقياس التنشئة الاجتماعية من إعداد (درويش، 1990) ويتكون من 144 بنداً ومن صورتين (الأب والأم) ويغطي الأبعاد التالية: (الشورى – التسلط)، (التسامح – القوه)، (التقبل – الفتور)، (الحماية الملائمة – الحماية الزائدة)، (الطمأنينة – القلق)، (تنمية الاستقلال – تأكيد التبعية)، (المساواة – التفرقة) و(الاتساق – التناقض).

5. مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء من تصميم (الطحان، 1990) وهو على صورتين: الصورة (أ) وتقيس اتجاهات الأب نحو التنشئة، والصورة (ب) وتقيس اتجاهات الأم. ويشتمل المقياس على الأبعاد التالية: (اتجاه الاستقلال – التقييد)، (التسلط– التسامح)، (الحماية

الزائدة – الإهمال)، (التقبل – الرفض)، (الاتجاه الديمقراطي– الاتجاه الأوتوقراطي).

6. مقياس التنشئة الوالديه من إعداد الشلبي (1993) حيث قامت بإعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على عدة مقاييس منها (السقار، 1984؛ عبد الرزاق، 1990؛ أبو جبل، 1990) والعديد من الدراسات التي وردت بها مقاييس التنشئة الوالدية والأسرية. يتكون المقياس من (28) فقرة تتاول البعد الديمقراطي الذي يتصف فيه الوالدان بالتقبل والمساواة والاستقلالية. وهذا المقياس هو الذي أخذ به في البحث الحالي.

وعليه يمكن تمييز نمطين من أنماط التنشئة الوالدية للطفل أولهما النمط التسلطي (الديكتاتوري)، ويتمثل في فرض الوالدين لرأيهما على الطفل دون الاهتمام برغباته وميوله حيث يحد هذا النمط من تحقيق الطفل لذاته وغالبا ما يؤدي إلى تكوين شخصية تخشى السلطة، خجولة، حساسة وغير واثقة بنفسها (العارضه، 1989). وثانيهما النمط الديمقراطي ويعبر عن مدى الحرية والاحترام الذي يمنحه الأب أو الأم للطفل من خلال تصرفاتهما التي تتصل بمختلف شؤونه الشخصية والاجتماعية والمدرسية. فالأبوان هنا يحترمان فردية الطفل ولا يفرضان علية أية سلطة مطلقة، ويعملان جهدهما لتزويده بكل المعلومات التي يريدها ويحتاجها حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه (الهنداوي، 1991؛ قناوي، 1983).

العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الوالدية

إن الاتجاهات الوالدية نحو التنشئة هي تنظيمات نفسية تتشكل من خلال الخبرات التي يمر بها الوالدان، لذا تؤثر في تكوينها جملة من العوامل التي تعمل متضافرة ومن هذه العوامل:

1. **شخصية الوالدين:** إن الشخصية المضطربة للأب تجعل الابن يؤدي دورا إيجابيا في رسم المثل السيئ للأب وللرجل بشكل عام. فالأب ذو الاحتياجات الخاصة (المعاق) قد يلجأ أحيانا إلى استعمال القسوة أو التهديد كوسيلة لإثبات ذاته، وقد يحدث العكس، حيث يتبع أسلوب الرفض واللامبالاة والهروب من تحمل المسؤولية. وما يمكن أن يقال عن الأب يقال عن الأم(عبد السلام وطاهر، 1990). فمثلاً الوالدان العُصابيان يفتقران إلى الاستقرار العاطفي في علاقاتهما الأسرية وغالبا ما يتسم نمط التنشئة السائد بالإهمال والتذبذب وعدم الاستقرار نتيجة لعدم استقرار وضعهما النفسي والانفعالي (الكتاني، 2000).

2. **الجو السائد داخل الأسرة:** إن بعض الظروف السائدة والسلوكيات الدائمة داخل الأسرة تؤثر في طبيعة معاملة الآباء للأبناء، مثل اللوم والنقد وسيطرة روح الكراهية والجو المتزمت الذي يقتل روح المرح والسرور داخل الأسرة (عبد السلام وطاهر، 1990؛ حنين، 1982).

3. **سن الوالدين:** مما لا شك فيه أن عمر الوالدين يلعب دورًا كبيراً في أسلوب التنشئة الوالدية، فكلما زاد الفارق الزمني بين الآباء والأبناء، ازدادت فرصة الوصول إلى أساليب تنشئة غير سويه(الشربيني وصادق، 1996).

4. **حجم الأسرة:** إن الأسرة التي تنجب أطفالا أكثر هي على الأغلب أقل نجاحا في تنشئة الأبناء من الأسرة التي تنجب أطفالا أقل (الكتاني، 2000).

5. **المستوى التعليمي للوالدين:** تشير الدراسات إلى أن الآباء الأقل تعليما يكونون أكثر ميلاً لأساليب القسوة والإهمال.

وهناك الكثير من العوامل على سبيل المثال لا الحصر كجنس الابن، وترتيبه بين إخوانه، والمستوى المادي والاجتماعي داخل الأسرة، والقيم الروحية والخلقية السائدة في الأسرة (الكتاني، 2000).

تعريفات التنشئة الوالدية

للتنشئة الوالدية عدة تعريفات نذكر منها:

أ. يُعرف (الشربيني وصادق، 1996) التنشئة الوالدية بأنها العملية التي يكتسب الأفراد بواسطتها المعرفة والمهارات والإمكانات التي تجعلهم بصورة عامة أعضاء قادرين في مجتمعهم.

ب. وينظر (الهنداوي، 1991) إلى التنشئة الوالدية على أنها العملية التي تتشكل خلالها معايير الفرد واتجاهاته وسلوكه. وهدفها أن تكون تلك متفقة مع معايير وقيم المجتمع المرغوبة، ويبدأ تشكيلها منذ اللحظة الأولى التي يرى فيها الطفل الحياة، ويستمر تشكلها طيلة حياة الفرد.

ج. ويشير (خطاب، 1994) إلى أن أساليب التنشئة الوالدية تتمثل في العمليات النفسية والتربوية التي تتم بين الوالدين والأبناء خلال مراحل العمر المختلفة.

د. أما (حمزة، 1996) فيعرف التنشئة الوالدية بأنها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر على نمو شخصية الطفل سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أو التربية أو لم يقصد.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى أن التنشئة الوالدية تعني عملية تعليم يقوم بها الوالدان، ويتم من خلالها تعلم الطفل للسلوكات والمعايير والمهارات والاتجاهات التي يرتضيها الدين والمجتمع والتربية وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنشئة الوالدية.

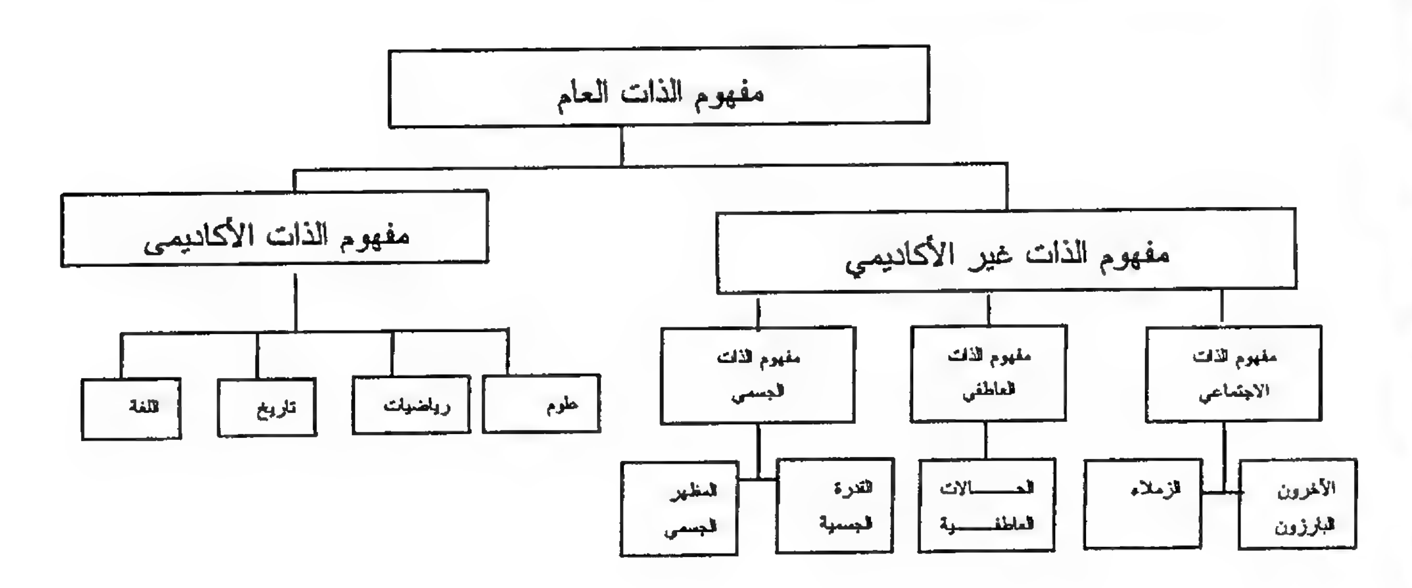
ثانيا : مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self - Concept

يعرف مفهوم الذات (Self-Concept) بأنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات (خيرالله، 1981) وتشمل:

1. **الذات المدركة(الأساسية)** (Cognized Self–Concept): وهي المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته، وهي عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها، ويشمل هذا الإدراك قدراته ومعتقداته ودوره في الحياة (زهران، 1977).
2. **الذات الاجتماعية** (Social Self-Concept): وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يُعتقد أن الآخرين يتصورونها من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. أي أنها تشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم (يعقوب، 1992).
3. **الذات المثالية** (Ideal Self-Concept): ويسمى بذات الطموح وهي عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء ما يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كلاهما معتمدا على سيطرة مفهوم الذات المدركة والتي تشير إلى المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص (الخطيب وعيد والنتشه، 2003؛ الزعبي، 1996).
4. **الذات المؤقتة** (Transitory Self-Concept): وهي مفهوم آني متغير يتكون بسبب موقف محدد، يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ويتلاشى بعدها. وقد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف والمتغيرات (يعقوب، 1992؛ يعقوب وبلبل، 1985).

5. مفهوم الذات الأكاديمي (Academic Self -Concept): هو الشعور الذي يُعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام والواجبات (الخطيب وآخرون، 2003).

وضع شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus, 1982) نموذجًا لمفهوم الذات يشكل هرماً قمته مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة، وفي المستوى الثاني ينقسم مفهوم الذات إلى جانبين أولهما مفهوم الذات الأكاديمي وثانيهما مفهوم الذات غير الأكاديمي. وفي المستوى الثالث ينقسم مفهوم الذات الأكاديمي إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة، والشكل رقم (3) يوضح ذلك.



شكل رقم (3)

التنظيم الهرمي لمفهوم الذات لشافلسون

ومن أشهر النظريات التي وُضعت لتفسير مفهوم الذات هي نظرية الذات في الشخصية لكارل روجرز(Karl Rogers)، حيث أشار إلى أن لكل فرد حقيقته التي توصل إليها من خبراته الذاتية. لذا فإن لكل فرد ذات مستقلة عن الآخرين، إذ لا يستطيع أي فرد أن يستوعب الإطار المرجعي الداخلي لفرد آخر. ويرى أنه نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، فإن جزءاً من المجال الإدراكي يصبح متميزاً في الذات. وهذا ما يطلق عليه الذات المدركة التي تُكون مفهوم الذات وتؤثر في الإدراك وفي السلوك، وتكون قابله للنضج والتعلُم (خيرالله، 1981).

ويرى روجرز أن مفهوم التوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التناسق أو التنافر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها، فكلما كانت الخبرات التي يواجهها الفرد من المواقف اليومية تتفق مع مفهوم الذات لديه، كلما كان التوافق أفضل ويحقق مزيداً من الاستقرار. في حين أن التناقض بين مفهوم الذات والخبرات الواقعية تجعل الفرد عُرضة للتوتر وسوء التوافق (توق والطحان، 1986).

خصائص مفهوم الذات

يمتاز مفهوم الذات بالخصائص الآتية:

1.منظم (Organized): أي أن الأفراد يصنفون المعلومات التي لديهم عن أنفسهم في فئات، ويقومون بربط هذه الفئات مع بعضها البعض حيث تزود الخبرات المتنوعة الفرد بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته ثم يقوم الفرد بإعادة صياغتها بشكل أبسط .

2.متعدد الجوانب (Multifaceted): أي أن الجوانب المتعددة تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد (Shavelson & Bolus, 1982).

3. **نمائي أو تطوري** (Developmental): تزداد جوانب مفهوم الذات لدى الفرد مع تطوره من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة أو البلوغ. فالأطفال لا يستطيعون التمييز بين الخبرات التي يمرون بها وأجزائها الفرعية، فكلما زاد نمو الطفل ازدادت مفاهيمه وخبراته وأصبح قادراً على ربط هذه الخبرات وإيجاد التكامل فيما بين تلك الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً (خيرالله، 1981).

4. **ثابت** (Stable): أي أن مفهوم الذات يمتاز بثبات نسبي ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم يتغير من مرحلة عمريه إلى أخرى وذلك تبعا للأحداث التي يمر بها الفرد (Shavelson & Bolus ,1982).

5. **هرمي** (Hierarchical): تشكل جوانب مفهوم الذات هرما قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام. وتقسم قمة الهرم إلى مكونين: أولهما مفهوم الذات الأكاديمي والذي يصنف إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة، وثانيهما مفهوم الذات غير الأكاديمي الذي يُقسم إلى مفاهيم اجتماعية وعاطفية وجسمية والتي تنقسم بدورها إلى جوانب أكثر تحديدا (خيرالله، 1981).

6. **قيمي** (Evaluative): أي أنه ذو طبيعة تقيميه ووصفية، حيث يطور الفرد وصفه لذاته في كل موقف من مواقف حياته وفق معايير مطلقة كالزملاء.

7. **فارقي** (Differentiable): أي أنه يمكن تمييز الذات من البناءات المختلفة؛ إذ يرتبط مفهوم الذات للقدرة العقلية بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية (الخطيب وآخرون، 2003).

تعريفات مفهوم الذات الأكاديمي

ورد في الأدب النظري عدة تعريفات نذكر منها:

أ. يعرف (زهران، 1977) مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالفرد. يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون من أفكار الفرد المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لمكوناته الداخلية أو الخارجية.

ب. ويعرفه شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus, 1982) بأنه تقدير الفرد لنفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون نفس الواجبات والمهام الأكاديمية.

ج. ويشير (يعقوب، 1982) لمفهوم الذات بأنه مفهوم نفسي افتراضي له فائدة في عملية تفسير السلوك الإنساني. وأشار أيضا إلى أن مفهوم الذات العام يقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي.

د. ويرى (الهنداوي والزغول والبكور، 2001) أن مفهوم الذات الأكاديمي يعني مفهوم الفرد عن ذاته في المجالات الأكاديمية بناءاً على مقارنة الفرد بين ما لدية من قدرات وإمكانات مادية وقدرات وإمكانات رفاقه الأكاديمية في الصف، حيث تتم هذه المقارنة في إطار تفاعلاته الاجتماعية وما يرتبط بمجالات الإنجاز والتحصيل.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يعني تقدير الفرد لذاته في المجالات الأكاديمية مقارنة بزملائه وأقرانه. ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

ثالثا : الاغتراب Alienation

مفهوم الاغتراب

شاع استخدام مفهوم الاغتراب في التراث النفسي الاجتماعي المتعلق بتحليل البناء الاجتماعي للمجتمعات المعاصرة، وذلك للوقوف على طبيعة وحدود اغتراب الفرد عن المجتمع والتنظيمات الاجتماعية واغترابه عن نفسه باعتبارها حالات تسم حياة المجتمعات المعاصرة (شتا، 1984أ).

يبدأ الاغتراب عندما لا يستطيع الفرد أن يساير الجماعة، ولا أن يقف موقف المقاومة، ولا موقف الاستقلال، ولا أن ينصاع لضغوط جماعته ظاهريا ويخالفها داخليا، ولا أن يثبت على موقف الحياد إزائها، عندئذ يحمل نفسه ويحمي ذاته وراء حدود الاغتراب (عثمان، 1987).

ولما كان العصر الذي نعيشه مليء بالمتغيرات المفاجئة والمتتالية لدرجه أصبح فيها الفرد عاجزا عن مسايرة وفهم واحتواء ما يدور حوله، وعلى وجه التقريب ليس هناك جانب من جوانب الحياة المعاصرة لم تتم مناقشته من خلال مفهوم الاغتراب، فالإنسان في العصر الحديث أصبح منفصلا انفصالا حادا سواء عن الطبيعة أو المجتمع أو الله أو حتى عن نفسه وأفعاله، فلم يعد قادرا على إقامة الجسور التي تصل بينه وبين الآخرين، وأصبح بالتالي عاجزا عن تحقيق ذاته ووجوده (رجب، 1993).

يعتبر مفهوم الاغتراب من أكثر المفاهيم النفسية غموضاً حيث أن استعراض البحوث المتعلقة بمفهوم الاغتراب (Alienation) يكشف عن تنوع وتعدد معانيه، وفي الواقع فإن بعض هذه المعاني قد أصبحت من الغموض إلى درجه تكاد تنتفي معها قيمتها العلمية بحيث أعطت لهذا المفهوم مضامين تختلف كثيراً عن فحواه. إلا أن أغلب البحوث قد تضمنت فروقاً

هامشية وثانوية بحيث ظهر المعنى الجوهري فيها بشكل أو بآخر (النوري، 1979).

وعلى الرغم من شيوع مفهوم الاغتراب في الحياة المعاصرة إلا أن هذا المفهوم يحمل أكثر من معنى، كما أنه لا يبدو واضحاً في أغلبية مراجع العلوم الاجتماعية، إلا أنه بدأ بالظهور في الأعمال الكلاسيكية السيكولوجية في أواخر القرن الماضي وبداية القرن الحالي على يد كل من كارل ماركس ودوركايم وغيرهم. كما يرجع الفضل في تأسيس هذا المفهوم إلى (هيجل) المسمى أبو الاغتراب (المختار، 1999).

إن المستعرض للمراحل التاريخية لاستخدام مصطلح الاغتراب يجد أن هناك تميزاً بين الاغتراب(كحاله) والاغتراب (كمصطلح)، فالاغتراب كحاله نفسية واجتماعيه يمثل خاصية جوهرية للطبيعة البشرية ومن ثم فهو قديم قدم البشرية ذاتها، أما الاغتراب كمصطلح فقد درج في التراث الغربي على ثلاث مراحل أساسيه هي (عبد الخالق، 1991):

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل هيجل

برز في هذه الفترة العديد من الفلاسفة من أصحاب نظرية العقد الاجتماعي الذين كان اهتمامهم منصباً على مسألة انتقال الإنسان من حالة الطبيعة إلى الحالة الاجتماعية، وتفسير قيام المجتمع بمؤسساته وسلطاته المختلفة. ومؤدى هذه النظرية هو أن المجتمع قد تكّون نتيجة تخلي الأفراد وتنازلهم على نحو طوعي واختياري عما يمتلكون من حقوق طبيعية وذلك من أجل مصلحتهم وضمان أمنهم، وما التنازل أو التخلي عن الحقوق الطبيعية ونقلها إلى المجتمع إلا "الاغتراب" كما أسماه روسو (رجب، 1993).

المرحلة الثانية : المرحلة الهيجلية

لقد كان هيجل أول مفكر يستخدم مصطلح الاغتراب بشكل منهجي ومفصل في معظم مؤلفاته، حيث تحولت كلمة الاغتراب إلى مصطلح فني ومفهوم دقيق، ومن هنا كان النظر إلى هيجل على أنه أبو الاغتراب. فقد اخذ مصطلح الاغتراب يتردد بشكل أساسي في مؤلفاته التي تعرض فلسفته مثل مدخل إلى الفلسفة، وعلم المنطق، وفلسفة القانون، ومؤلفات النضج أو الشباب (رجب، 1993). ومؤلفات النضج هي مجموعة من الأبحاث والدراسات التي أعدها هيجل ما بين عام(1790) وعام(1800) التي تدور حول قضيتين أساسيتين هما الحرية والاغتراب. ويقصد بالحرية هنا امتلاك الإنسان لذاته امتلاكا تاما. أما الاغتراب فهو على النقيض من الحرية فقد قصد به انفصال الإنسان عن ذاته وأفعاله وعن الآخرين انفصالاً تصبح كل هذه الأشياء غريبة عنة (حماد، 1995).

المرحلة الثالثة : مرحلة ما بعد هيجل

بدأت تظهر أحادية النظرة نحو مصطلح الاغتراب بحيث أصبح التركيز على المعنى السلبي للاغتراب والمقترن في أغلب الأحيان بكل ما يهدد وجود الإنسان وحريته بالاستئصال أو التزييف واصبح الاغتراب وكأنه مرض أصيب به الإنسان الحديث. ومن أبرز المفكرين والفلاسفة الذين جاءوا بعد هيجل وتناولوا موضوع الاغتراب كارل ماركس، ودوركايم، وماكس فيبر، وجورج زمل، وإيرك فروم (رجب، 1993).

لقد كانت كلمة الاغتراب مزدوجة المعنى عند روسو فهي ترد في كتابه "العقد الاجتماعي" لتعبر عن دلاله إيجابية ويعبر بها عن تلك العملية التي من خلالها يقدم كل منا ذاته للجماعة وتصبح جزءاً لا يتجزأ من الكل. كما ترد في كتاباته النقدية للمجتمع الحديث لتعبر عن دلالة سلبية، فهو يرى أن الحضارة قد سلبت الإنسان ذاته وجعلته عبداً للمؤسسات الاجتماعية والنماذج السلوكية التي أنشأها؛ فلم يعد هو ذاته وإنما ذاتاً أُخرى محددة بشكل يتم خارج إرادة الإنسان. ومن الفلاسفة الآخرين الذين ظهروا في تلك الفترة شيلر وكنت (حماد، 1995).

جاء ذكر كلمة الاغتراب في تراث العصور الوسطى الفكري وإن كان بطريقه عرضيه فقد كانت الكلمة اللاتينية (Alienation) ترد في سياقات مختلفة أمكن تصنيفها إلى ثلاث سياقات رئيسية (رجب، 1993):

1. الاغتراب في السياق الديني

تكمن الجذور الأولى لمفهوم الاغتراب في الأفكار المبكرة للاهوت اليهودي والمسيحي، حيث استخدم رجال اللاهوت مصطلح الاغتراب للدلالة على أربع معانٍ رئيسية هي:

المعنى الأول: ويمثل المفهوم الرئيسي للاغتراب في اللاهوت؛ وهو انفصال الإنسان عن الله عز وجل. ونجد في العهد القديم النص التالي" فقال فرعون ليعقوب كم هي أيام سني حياتك، فقال يعقوب لفرعون أيام سني غُربتي مائه وثلاثون سنة "(سفر التكوين، إصحاح47 عدد 9،8). وفي العهد الجديد يقول القديس بطرس "اطلب إليكم كغرباء ونُزلاء أن تمتنعوا عن الشهوات الجسدية" (رسالة بطرس الأولى إصحاح 2 عدد11).

المعنى الثاني: اغتراب الإنسان عن جسده باعتباره عائقاً عن الله عز وجل، حيث يقول القديس بطرس "ويحي أنا الإنسان الشقي من ينقذني من جسد هذا الموت" (العهد الجديد، رسالة بطرس الأولى الإصحاح الأول، عدد7).

المعنى الثالث: انفصال الإنسان عن الآخرين.

المعنى الرابع: الاغتراب عن التنظيمات الدنيوية الزائلة، ويقول القديس بولس "اعتزلوهم واعتزلوا مجامعهم" (العهد الجديد رسالة القديس بولس إلى أهل روميه الإصحاح السابع، عدد 24).

والاغتراب ليس فكرة دخيلة على الإسلام حيث وُجدت في صميم الفكر الإسلامي الديني والفلسفي على السواء. فمن الناحية الدينية نجد أن فكرة الاغتراب عن الله عز وجل ترد في قصة خلق آدم ثم سقوطه في الخطيئة ومن ثم اغترابه عن الله عز وجل في أكثر من موضع في القرآن الكريم، وخاصة في سورة البقرة [قلنا اهبطوا منها جميعا فأما يأتينكم منى هدى # فمن تبع هداى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون] (البقرة، آية 38). وفي هذا الباب ورد في حديث للرسول صلى الله عليه وسلم يقول فيه: "إن الإسلام بدأ غريباً، وسيعود غريباً كما بدأ، فطوبى للغرباء" أي أن الإسلام كان في أول أمره كالغريب الوحيد الذي لا أهل له لقلة المسلمين يومئذٍ، وسيعود غريبا كما كان. وفي نص لأبي حيان التوحيدي في "الإشارات الإلهية" يدور حول الغريب والغربة، يعطينا فيه أبو حيان وصفاً مستفيضاً لحالته، ولاغترابه في مجتمعه ووطنه، كما يعطينا فكرة عن الاغتراب في القرن الرابع الهجري، ومن هذا النص يستنتج المرء أن أشد أنواع الاغتراب قسوة هو الاغتراب داخل الوطن، فأغرب الغرباء من صار غريباً في وطنه، وأبعد البعداء من كان بعيداً في محل قربه. واهتم فقهاء الإسلام بالحديث عن الاغتراب وتوضيحه من وجهة النظر الإسلامية

وشغل حيزاً كبيراً من تفكيرهم فقاموا بتقسيمه إلى أنواع ودرجات هي اغتراب الأوطان واغتراب الحال واغتراب الهمة. وأعزو الاغتراب إلى عدة عوامل منها السياسي، والاقتصادي، والثقافي، كما كانت له مظاهر عده منها الاغتراب عـــن الأوطان، والاغتراب عـن الـذات، والاغتراب عن المجتمع (إسكندر، 1988).

2. الاغتراب في السياق القانوني

في هذا المجال نجد أن الفعل اللاتيني (Alienare) يدل على تحويل ملكية شيء ما إلى شخص آخر ومعنى ذلك أن ما هو ملك لي وينتمي إلي يصبح ملكاً لغيري وغريباً عني (شتا، 1984أ).

3. الاغتراب في السياق النفسي – الاجتماعي

لقد استخدمت كلمة الاغتراب قديما للتعبير عن الإحساس الذاتي بالغربة أو الانسلاخ (Detachment) سواء عن الذات أو عن الآخرين. فالفعل (Alienate) يدل على عدة معانٍ منها فتور علاقة حميمة مع شخص ما، أو حدوث انفصال، أو جعل شخص ما مكروها. كما أن كلمة (Alienatio) تدل على حالة فقدان الوعي والعجز أو فقدان القوى العقلية أو الحواس (حماد، 1995).

وبذلك يشير مصطلح الاغتراب للظاهرة النفسية الباثولوجية والتي تعني أن اعتلال الشخصية يتوقف على عدم تكاملها، وقد يكون مضمون التحليل النفسي الحديث للاغتراب قائما في الأصل على فكرة اغتراب الأذهان التي تشير لحالة اللاوعي (شتا، 1984ب).

مظاهر الاغتراب

يتكون الاغتراب من عدة مظاهر هي:

1. **فقدان السيطرة** (Powerlessness): ويتمثل في شعور الفرد بأنه لا يستطيع التأثير على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، ولا يمكنه تقرير مصيره أو التأثير في مجرى الأحداث. وعلية يكون التوقع أو الاحتمال الصادر عن الفرد غير قادر على تقرير حدوث النتائج (الزغل وعضيبات، 1990).

2. **اللامعنى** (Meaninglessness): وهو مظهر ذو درجة اغتراب عالية ويرتبط بدرجة الفهم أو الإدراك، حيث يرتبط المعنى الأول بالقدرة المدركة للسيطرة على ناتج الفعل وعواقبه. أما المعنى الثاني فيرتبط بالقدرة الإدراكيه للتنبوء بعوائد السلوك وعواقبه (شتا، 1984ب). ويتمثل ذلك في شعور الفرد بعدم وضوح الأهداف الاجتماعية وقناعته بأن ما يسعى إليه المجتمع من أهداف تتعارض مع القيم الإنسانية وتعاليم الدين وأن الحياة أصبحت رتيبة بلا معنى وبلا دلالة كما أن تطلعات الأفراد الآخرين تتميز بالأنانية (الحديدي، 1990).

3. **اللامعياريه** (Normlessness): أخذ سيمان هذا النوع من الاغتراب عن دوركايم الذي يشير به إلى الاستخدام الدارج للموقف الذي تتحطم فيه المعايير الاجتماعية المنظمة لسلوك الفرد. إذ أن هذه المعايير ليست مؤثرة ولا تؤدي وظيفتها كقواعد للسلوك (شتا، 1984 أ). مما يؤدي إلى شعور الفرد بعدم وجود قيم أو معايير أخلاقية واحدة للموضوع الواحد، بل يجد القيمة ونقيضها لنفس الموضوع، مما يشعر الفرد بضياع القيم وفقدان المعايير (القريطي والشخص، 1991).

4. **الانعزال الاجتماعي** (Social Isolation): يعتبر هذا المصطلح أكثر شيوعا في وصف الحالة العقلية التي تشير لانفصال ما هو عقلي عن المعايير الثقافية الشائعة، بحيث يشعر الفرد بأنه غريب عن أهداف وقيم مجتمعه السائدة، ويشعر بالوحدة وعدم الانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه، وأن هناك مسافة نفسية كبيرة بينه وبين الآخرين(شتا، 1984أ). مما يؤدي بالفرد إلى أن يصبح في حالة تناقض بين ما هو مادي وما هو نفسي، فهو موجود في المجتمع من الناحية المادية ولكنه منفصل عنه من الناحية النفسية (Seeman, 1967).

5. **اغتراب الذات** (Self-Estrangement): وهذا يشير إلى عدم قدرة الفرد على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتيا ويعني ذلك عدم قدرة الفرد لأن يجد مكافأة لذاته (شتا، 1997).

6. **اللامبالاة** (Apathy): ويتمثل في عدم اهتمام الفرد بمجريات الأحداث الاجتماعية، والعزوف عن المشاركة في النشاطات التي عادة ما تثير اهتمام الآخرين وتفاعلهم، وفقدان الدافع لتحقيق النجاح في الحياة ومحدودية الطموحات الشخصية (الحديدي، 1990).

تعريفات الاغتراب

ورد في الأدب النظري عدة تعريفات نذكر منها:

أ. يشير معجم العلوم الاجتماعية إلى أن كلمة الاغتراب تعني بوجه عام البعد عن الأهل والوطن. واستعمل اللفظ حديثا في العلوم الاجتماعية لدلالة خاصة، تتلخص في أن المرء يمر أحيانا بأوضاع يفقد فيها نفسه، ويصبح غريبا أمام نشاطه وأعماله، ويكاد يفقد إنسانيته كلها. فليس الأمر مجرد خطأ أو نسيان، بل هو فقدان للذات، وذلك حين يتعرض الإنسان لقوى معادية ربما كانت من صنعه، ولكنها تنقلب عليه كالأزمات والحروب. ففي

حالة الاغتراب يستنكر أعماله ويفقد شخصيته. وفي ذلك ما قد يدفعه إلى الثورة لكي يستعيد كيانه، فالاغتراب دافع من دوافع الثورات.

ب. ويعرفه الحسن(1999) بأنه الحالة التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله غريبا وبعيدا عن نواحي واقعة الاجتماعي .

ج. ويرى إيرك فروم (Erik Froom) أن الاغتراب هو تلك الحالة التي لا يشعر فيها الإنسان بأنه المالك الحقيقي لثرواته وطاقاته، بل يشعر أنه كائن ضعيف يعتمد كيانه على وجود قوى خارجية لا تمت لذاتيته بصلة (حماد، 1995).

د. ويعرف سيمان (Seeman, 1967) الاغتراب عن طريق الفصل بين الاستعمالات المتعددة لهذا الاصطلاح، فأول استعمال هو عدم وجود قوة عند الفرد المغترب لتغير واقعة الاجتماعي، والاستعمال الثاني هو عدم وجود الهدف عند الشخص المغترب وبالتالي عدم قدرته على توجيه سلوكه وأهدافه. والمعنى الثالث هو عدم قدرة الفرد على التصرف وفق المعايير الاجتماعية. والمعنى الرابع هو العزلة أي شعور الفرد بأنه غريب (رجب، 1993).

هـ. ويعرف موسى (2002) الاغتراب بأنه شعور الفرد بانفصاله عن ذاته، وعن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته وقيمة ومبادئه وطاقاته.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى أن الاغتراب يعني شعور الفرد بانفصامه عن ذاته وافتقاد العلاقة بين الفرد وذاته وانفصاله عن الآخرين، وتجنب التعامل معهم والاكتفاء بالتعامل مع نفسه واللجوء إلى الوحدة. ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاغتراب.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تتناول هذه الدراسة شريحة كبيره جداً من تلاميذ المدارس والذين هم الغالبية العظمى من سكان الأردن. ولما كان اغتراب التلاميذ له أسبابه ومبرراته، لذا وجب إخضاعه للدراسة ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة للتخفيف من حدته وتوجيه طاقات الشباب نحو بناء المجتمع وتحقيق مزيد من النمو والتطور، بدلاً من هروبهم إلى وسائل مدمرة كالمخدرات والعنف وانتشار الأفكار اللاعقلانية (القريطي والشخص، 1991).

وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال بحثها لتحديد أثر كل من التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى التلاميذ، مما يمكننا من القول بأنها تضيف إسهاما علميا يكمن في تقديم رؤية مستقبلية للوالدين لما تنطوي علية ممارستهم نحو أبنائهم من تأثير كبير في شعور أبنائهم بالاغتراب أو عدم شعورهم به. كما أن معرفة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ يساعد في كشف مواطن الضعف والقوة في مدركات التلاميذ نحو أنفسهم بالنسبة للمواد الدراسية المختلفة. وهذا يساعد المعلمين على تحديد المواضيع التي يحتاج فيها التلميذ للمساعدة. كما أنها تساعد التربويين على تحديد التلميذ المغترب ومحاولة مساعدته لإدماجه مع بقية التلاميذ، وبالتالي تحسين اتجاهه نحو المدرسة، وجعله أكثر تفاعلا في المجتمع الذي يعيش فيه.

فرضيات الدراسة

تعد حالة الاغتراب من القضايا الاجتماعية النفسية ذات التأثير الخطير على المجتمع عامه وعلى الفرد بشكل خاص، وعلية فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر كل من التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي

والتفاعل فيما بينهما على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك. وتحديداً تحاول هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات البحثية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك على مقياس الاغتراب تعزى للجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأب ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأم ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع، منخفض) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

الفرضية الخامسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل الثنائي والثلاثي بين نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

1. العينة المأخوذة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

2. صدق وثبات الأدوات المستخدمة وهنا تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس التنشئة الوالدية بصورتيه (الصورة الخاصة بالأب والصورة الخاصة بالأم)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس الاغتراب.

3. يعتمد صدق الأدوات في هذه الدراسة على جدية المحكمين في إبداء آرائهم.

4. دقة الإحصائيات المستخدمة.

التعريفات الإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على مفاهيم سيتم تعريفها وتحديدها وفقا للسياق الذي استعملت فيه وهي:

مفهوم التنشئة الوالدية: عملية تعليم يقوم بها الوالدان ويتم من خلالها تعلم الطفل للسلوكات والمعايير والمهارات والاتجاهات التي يرتضيها الدين والمجتمع والتربية وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنشئة الوالدية المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الذات الأكاديمي: يعني تقدير الفرد لذاته في المجالات الأكاديمية مقارنة بزملائه وأقرانه ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الاغتراب: هو شعور الفرد بانفصامه عن ذاته وافتقاد العلاقة بين الفرد وذاته وانفصاله عن الآخرين وتجنب التعامل معهم والاكتفاء بالتعامل مع نفسه واللجوء إلى الوحدة. وهو في هذه الدراسة ما يعبر به الفرد عن نفسه على مقياس جسر وجسر (Jessor& Jessor) بنسخته المقننة التي تم تطويرها في هذه الدراسة. ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاغتراب المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي حاولت التعرف على مظاهر الاغتراب ومدى شيوعه داخل المجتمعات المختلفة بالإضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى. ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى:

أولاً: الدراسات التي تناولت مستوى الاغتراب وعلاقته بالجنس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية على الاغتراب.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت أثر مفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب.

رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية على مفهوم الذات الأكاديمي.

خامساً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب.

أولا: الدراسات التي تناولت مستوى الاغتراب وعلاقته بالجنس.

تتوافر مجموعة من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تطرقت لمتغيرات الدراسة من جانب ومتغيرات أخرى من جانب آخر، ففي دراسة أجراها الحديدي (1990) وهدفت إلى تحديد مظاهر الاغتراب وعوامله بين عينة من طلاب الجامعة الأردنية. وتم اختيار عينه عشوائية عددها(275) طالبا من طلاب الجامعة الأردنية. وبعد تطبيق مقياس الاغتراب الذي قام بتصميمه والمكون من مائة فقرة. واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كتحليل التباين والمتوسطات. أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار الاغتراب بين أفراد العينة بنسبة ضعيفة (1.81%)، وانتشاره بنسبة متوسطة (52.36%)، وبنسبة كبيرة (45.81%).

الاغتراب وقد تحددت بـــ (فقدان المعايير وفقدان المعنى وفقدان السيطرة والانعزال الاجتماعي وعدم الانتماء أو اللامبالاة). كما استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية لبيان مصادر الفروق. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يعانون من اغتراب مرتفع بشكل عام، وبالتحديد على الأبعاد التالية (فقدان المعايير وفقدان المعنى وفقدان السيطرة والانعزال الاجتماعي)، في حين كان الاغتراب منخفضا على بعد عدم الانتماء أو اللامبالاة، كما أظهرت النتائج أن الجنس كان العامل الوحيد من بين العوامل المستقلة الذي أظهر أثراً ذو دلالة إحصائية ومرده إلى أن الذكور أظهروا اغترابا أعلى من الإناث وعلى كافة الأبعاد، في حين لم تظهر آثار ذات دلاله إحصائية في باقي العوامل .

ومن الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجات الاغتراب تعزى للجنس دراسة أجراها عباده وعلي والمختار(1998) وهدفت إلى قياس مظاهر الاغتراب لدى طلاب الجامعة في صعيد مصر، وبلغ قوام عينة الدراسة (1800) طالباً وطالبه من جامعة جنوب الوادي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بتحديد مظاهر الاغتراب لدى طلبة الجامعة تم استخدام مقياس للاغتراب تكون من ستة مظاهر هي: العجز، والشعور باليأس، والقلق من الأحداث، والقيم، والأخلاق والاهتمامات، والغربة الاجتماعية. ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمت معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث المختلفة، والاختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين عينتي الدراسة (الذكور، الإناث). وكذلك تم استخدام تحليل التباين المتعدد للتعرف على مدى الاختلاف بين عينتي الدراسة الكلية ومتغيرات أو مظاهر الاغتراب. وكذلك استخدم الباحثون التحليل العاملي للوصول إلى عوامل يمكن من

خلالها التعرف على صدق المقياس. وقد أشارت النتائج انه لا توجد فروق داله عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على مظاهر الاغتراب لدى كل من الذكور والإناث.

وفي دراسة قام بها موسى والاهواني (2001) وهدفت إلى مقارنة البناء العاملي لأبعاد الاغتراب وسمات الشخصية بين عينة من المراهقين المكفوفين بصريا والمبصرين، واستخدمت عينة مكونة من مائة كفيف ومائة مُبصر من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بمدينة القاهرة واستخدم في الدراسة أداتي قياس هما: مقياس عين شمس للاغتراب وهو مكون من ستة أبعاد هي العزلة الاجتماعية، والتشيوء، واللامعيارية، والعجز، واللامعنى، والتمرد، واختبار عوامل الشخصية لِ (كاتل). وقد تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد (هوتلنج) ومعادلة كرونباخ الفا، كما استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل التقارب (Proximity coefficient)، وقد أشارت الدراسة في جزء من نتائجها إلى ارتفاع مستوى الشعور بالاغتراب عند كل من العينتين، وأن عينة المكفوفين بصرياً تتسم بتصدع الذات، والعجز، واللامعنى، والانهزامية، واللامعيارية. وكذلك أشارت الدراسة إلى أن عينة المبصرين تتسم بالعزلة، والاندفاعية، وفقد الهوية، والبحث عن الذات، وعدم النضج.

وتوصلت موسى (2002) إلى نتائج مشابهة في دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية، طبقت الدراسة على مجموعة اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة من مختلف التخصصات. وتألفت المجموعة من (568) طالباً وطالبة، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاغتراب ومقياس الحاجات النفسية. وهما من تصميم الباحثة. وتوصلت

الدراسة في جزء من نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بالنسبة لمستوى الشعور بالاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية على الاغتراب

إن الدراسات التي بحثت في التنشئة الوالدية كثيرة جداً ولكن تلك الدراسات التي تناولت علاقة التنشئة الوالدية بالاغتراب تكاد تكون قليلة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية. ومع ذلك فقد أتيح المجال للاطلاع على عدد منها. ففي دراسة قام بها كينستون (Keniston, 1965) وهدفت إلى الكشف عن أسباب الاغتراب الجامعي في المجتمع الأمريكي. وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من طلاب جامعة هارفارد. تم استخدام اختبار (T.A.T) ومقياس التقرير الذاتي وتاريخ الحالة كما استخدم أيضا مقياس الاغتراب. ومن جملة النتائج التي أشارت إليها الدراسة أن الطلبة المغتربين يشعرون بالعدوانية والقلق وعدم الارتياح تجاه علاقتهم بالمرأة. وان أمهاتهم كُنَّ من النوع التسلطي، وصورة الأب لديهم هي صورة الرجل الضعيف السلبي غير القادر على اتخاذ القرارات .

وتم الحصول على نتائج مشابهة في دراسة قام بها عزام (1989) وهدفت إلى استقصاء بعض المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب الجامعي. وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية، وتكونت من (904) طالباً وطالبة، وللحصول على المعلومات والبيانات اللازمة تم استخدام أداة بحثية مكونه من قسمين: القسم الأول ويحتوي على معلومات خاصة بالمتغيرات التي افترض أن يكون لها علاقة باغتراب الشباب مثل: الجنس والكلية والخلفية الريفية والحضرية، الوضع الاقتصادي للأسرة ونمط السلطة داخل الآسرة، أما القسم الثاني فقد

خصص لقياس الاغتراب. وأُستخدم في الدراسة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن كل من أبعاد المقياس المتعدد الأبعاد وعلى المقياس ككل للتحقق من شيوع مظاهر الاغتراب. كما أُستخدم في الدراسة الاختبار التائي للتعرف على مدى العلاقات بين المتغيرات. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يعانون من اغتراب مرتفع بشكل عام، كما أظهرت النتائج أن غالبية الشباب المعرضين للاغتراب هم أولئك المنتمون لأسر يمارس فيها الوالدان تنشئة تسلطية ورقابة صارمة.

كما قامت الراعي (1990) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار الشعور بالوحدة بين تلاميذ المرحلة الثانوية، وهل تختلف درجة شعورهم بالوحدة باختلاف نمط التنشئة الأسرية والحياة المدرسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1327) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية منهم (687) من الذكور و(640) من الإناث. وبعد استخدام مقياس الوحدة (UCLA) ومقياس التنشئة الأسرية والحياة المدرسية وبعد معالجة البيانات باستخدام الأوساط الحسابية وتحليل التباين تبين أن نسبة انتشار الوحدة بين تلاميذ المرحلة الثانوية (14.8%) وبالتفصيل بلغت نسبة انتشار الشعور بالوحدة بين الإناث (18.6%) في حين بلغت بين الذكور(11.4%). كما تبين أن درجة الشعور بالوحدة عند التلاميذ الذين نشأوا في أُسر تتصف بالتسلط كانت أعلى من درجة الشعور بالوحدة عند التلاميذ الذين نشأوا في أُسر تتصف بالتسامح.

وأيضاً قام حمزة (1996) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التنشئة الوالدية غير التربوية على شعور الأبناء بالفقدان، وحدد الشعور بالفقدان بالأبعاد التالية: الشعور بالفقدان والشعور بالاغتراب وعدم التوافق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ من تلاميذ الصف

الأول الثانوي في المدارس الثانوية في محافظة الجيزة حيث قسم أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعه ضابطة وعددها (60) تلميذاً ومجموعة تجريبية وعددها (40) تلميذاً. وقد استخدم الباحث مقياس الشعور بالفقدان وهو من إعداده ومقياس التنشئة الوالدية كما يدركها الابن وهو من إعداده أيضا. ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت). أشارت النتائج إلى أن التنشئة الوالدية السلبية عادة ما تفرز عند الأبناء أنماطا سلوكية غير إيجابية، حيث اتضح أن الأبناء الذين يعانون من الشعور بالفقدان هم نتاج التنشئة الوالدية التي لم تأخذ بعين الاعتبار الحقائق التربوية والنفسية في التنشئة السليمة للأبناء.

وخلافاً لما تم عرضة من نتائج للدراسات المذكورة سابقاً فقد تعارضت معها نتائج الدراسة التي قامت بها عبد الخالق (1991) والتي هدفت إلى البحث في العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والإحساس بالاغتراب لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة كليتي البنات والتربية في جامعة عين شمس. وتم استخدام مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء بصورتيه الخاصة بالأب والخاصة بالأم وهو من تصميمها، ومقياس الاغتراب وهو من تصميمها أيضاً. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون توصلت إلى وجود معامل ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء (الصورة أ) المتعلقة بالأب والدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الاغتراب. كما توصلت إلى وجود معامل ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها

الأبناء(الصورة ب) المتعلقة بالأم والدرجات التي حصلوا عليها على مقياس الاغتراب.

ثالثاً : الدراسات التي تناولت أثر مفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب

قام كوهين (Kohen, 1974) بدراسة هدفت إلى إيجاد مقياس لمظاهر الاغتراب في المدارس الثانوية، وتحديد العلاقة بين الاغتراب ومعرفة التلميذ لقدرته الأكاديمية، وطبيعة التلميذ وشخصيته. وقد تكونت عينة الدراسة من (244) تلميذاً وتلميذة في سنتهم الدراسية الرابعة في مدرسة يوركشير. ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمت معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي (T-test)، ومن النتائج التي تم التوصل إليها وجود معامل ارتباط كبير وذو دلاله إحصائية بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس الاغتراب والدرجات التي حصلوا عليها على مقياس مفهوم التلميذ لقدرته الأكاديمية. كما أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يعانون من الاغتراب بدرجة أقل من التلاميذ ذوي التحصيل المتدني.

رابعاً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية على مفهوم الذات الأكاديمي.

في دراسة قام بها كفافي (1989) تناولت العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن ترتبط به ارتباطا عالياً وهي التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي. تكونت عينة الدراسة من (153) تلميذة من تلميذات المرحلة الثانوية القطريات وغيرهن من الجنسيات العربية الأخرى، وطبق عليهن مقياس التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وهو من إعداده، ومقياس الأمن من وضع أبراهام ماسلو، ومقياس تقدير الذات من وضع كوبر سميث. وقد

استخدم كفافي في دراسته كل من معاملات الارتباط والاختبار التائي "ت" وتحليل التباين. أشارت النتائج إلى أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء تؤثر في درجة تقدير الفرد لذاته. وأن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي، بمعنى أن التنشئة الوالدية الصحيحة تؤدي إلى شعور الطفل بالأمن، مما يساعده في بناء تقدير مرتفع للذات، والعكس صحيح، فأساليب التنشئة الخاطئة لا تجعل الطفل يشعر بالأمن النفسي، وبالتالي لا يمكن أن يكون تقديره لذاته مرتفعاً.

كما قامت العارضة (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر متغيرات نمط التنشئة الأسرية (نمط تسلطي مقابل نمط تسامحي) وأسلوب المعلم في التعامل مع التلاميذ (تعزيز واهتمام مقابل عقاب وإهمال) والجنس والتفاعل بينها على مفهوم الذات لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة عمان. وتكونت العينة من (417) تلميذاً وتلميذة حيث اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده فوزي أبو جبل، وذلك بعد أن تم تعديله ليتناسب مع الفئة العمرية، ومقياس أسلوب المعلم في التعامل مع التلميذ الذي تم بناؤه لهذا الغرض، ومقياس مفهوم الذات الذي أعده علي عباس للبيئة الأردنية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المتعدد(MANOVA). أشارت الدراسة في جزء من نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائيا للتنشئة الأسرية على مفهوم الذات في حالة الدرجات الفرعية جميعها باستثناء بعد الجسم والصحة. وكانت الفروق لصالح المجموعة التي يتصف أسلوب معاملة الوالدين لأفرادها بالحب والدفء والتسامح. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا عند (α=0.01) بين أبناء المتوافقين زواجيا من

الذكور وأبناء غير المتوافقين من الذكور، وأن أبناء المتوافقين زواجيا يتميزون بمفهوم ذات إيجابي أكثر من أبناء غير المتوافقين.

وتوصلت أبو عياش (1992) إلى نتائج متوافقة مع ما سبق في دراسة هدفت إلى معرفة أثر متغيرات نمط التنشئة الأسرية " نمط تسلطي مقابل نمط تسامُحي " والتفاعل فيما بينهما على توكيد الذات لدى تلميذات مرحلة المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى تلميذات المراهقة الوسطى؟ وهل يختلف أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات باختلاف الفئات العمرية ؟

تألفت عينة الدراسة من (400) تلميذة من تلميذات مدارس مديرية تربية عمان الكبرى ممن تتراوح أعمارهن (15 إلى 17) سنة. وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده فوزي أبو جبل، ومقياس توكيد الذات لراتوس الذي أعدته جواهر الأشهب للبيئة الأردنية لجمع البيانات الخاصة بالتنشئة الأسرية وتوكيد الذات، واستخدمت كذلك تحليل التباين المتعدد لتحليل البيانات. وأظهرت الدراسة في جزء من نتائجها وجود أثر للتنشئة الأسرية على توكيد الذات في حالة الدرجة الكلية لتوكيد الذات والدرجات الفرعية جميعها، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التي يتصف أُسلوب معاملة الوالدين فيها لأبنائهم بالدفء والتسامح والحب.

كما قامت الشلبي (1993) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبة. كان منهم (158) طالباً و(216) طالبة موزعين على ست كليات. تم اختيارهم بالطريقة القصدية في العام الدراسي 1993/1992. وتم استخدام مقياس التنشئة الأسرية التي قامت

الشلبي بتطويره، وتأكدت من صدقه وثباته، ومقياس مفهوم الذات المطور للبيئة الأردنية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على مقياس التنشئة الأسرية ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة خطية ارتباطيه داله إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية لدى الأب ومفهوم الذات الكلي وأبعاده الفرعية والتي تشمل: بُعد العلاقات العائلية، وبُعد العلاقات الاجتماعية، وبُعد الشخصية، وبُعد المظهر والخصائص الجسمية، والبعد الأكاديمي، والبعد الأخلاقي لدى الذكور والإناث من طلبة جامعة اليرموك.

وحصل الزعبي (1996) على نتائج مشابهة في دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً عند تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الإعدادية (المتوسطة) من كلا الجنسين في محافظة مدينة درعا في سوريا. وقد تكونت عينة البحث من (251) تلميذاً اختيروا من بين التلاميذ الناجحين في الامتحانات النهائية للصف الثالث الإعدادي، وكان عدد التلاميذ الذكور(117) تلميذاً، والتلميذات الإناث (134) تلميذة، وقد أُستخدم محك التحصيل الدراسي لتقدير التفوق الدراسي تراكمياً، كما أستخدم مقياس تقدير الذات للدريني وآخرين، بعد أن كُيف ليُلائم مجتمع الدراسة، وقد استخرجت لهذا المقياس معاملات الصدق والثبات المناسبة، بحيث كانت على درجه تؤهل استخدامه في قياس ما وُضع من أجله. وأستخدم الاختبار التائي (T-Test) لاختبار صحة فروض البحث. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha=0.01$) بين التلميذات المتفوقات وغير المتفوقات لصالح

المتفوقات، في حين لم تظهر مثل هذه الفروق الجوهرية بين الذكور المتفوقين وغير المتفوقين في مستوى تقدير الذات.

وفي دراسة أخرى قام بها هدية (1998) وهدفت إلى معرفة الفروق بين أبناء المتوافقين زواجيا وغير المتوافقين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات حيث تكونت عينة الدراسة من (107) زوجا و(107) زوجة و(107) طفلا وطفلة من أبناء عينة الأزواج. واستخدم في دراسته اختبار التوافق الزوجي من إعداد سوزان اسماعيل (1989) ومقياس السلوك العدواني من إعداد مديحه الغربي (1981) ومقياس مفهوم الذات عند الأطفال إعداد عادل الأشول (1984) بعد التأكد من صدق المقاييس وثباتها. ولإيجاد الفروق تم استخدام الاختبار التائي (T-TEST). أشارت الدراسة في جزء من نتائجها إلى وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01) بين أبناء المتوافقين زواجيا من الإناث وأبناء غير المتوافقين من الإناث، وتميزن بنات المتوافقين زواجيا بمفهوم ذات إيجابي أكثر من بنات غير المتوافقين.

وانسجمت النتائج التي حصل عليها كل من الهنداوي والزغول والبكور(2001) في دراستهم التي هدفت إلى دراسة الفروق بين التلاميذ العدوانيين وغير العدوانيين من حيث أساليب التنشئة الوالدية المدركة التي تقوم على الديمقراطية والتسلط والإهمال، ومقارنة مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (446) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع في محافظات جنوب الأردن نصفهم من العدوانيين والنصف الآخر من غير العدوانيين. وتم تطبيق مقياس أساليب التنشئة الوالدية في صورتيه (أ) للأب و(ب) للأم كما يدركها الأبناء، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيار العدوانيين منهم من قبل معلميهم

ومعلماتهم. وتم الاختيار العشوائي لعدد مماثل من التلاميذ غير العدوانيين من نفس الشعب الدراسية التي تم اختيار العدوانيين منها. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي. كانت أبرز النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين درجات التلاميذ غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقراطية، إذ أظهرت النتائج أن التلاميذ غير العدوانيين يعاملهم الآباء والأمهات بأساليب ديمقراطية أفضل من تلك التي يعامل بها التلاميذ العدوانيين. كما بينت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين درجات التلاميذ غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان المتوسط عند غير العدوانيين أعلى منه عند العدوانيين.

خامساً: الدراسات التي تناولت أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب

من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة تظهر قلة الدراسات التي تصدت لموضوع الاغتراب بمتغيرات الدراسة مجتمعة.

ففي دراسة قامت بها ناميثا (Namitha.M,1984) وهدفت إلى دراسة المتغيرات الاجتماعية والنفسية للاغتراب بين المراهقين، وحددت هذه المتغيرات بـــ(مفهوم الذات والاغتراب والمكانة الاجتماعية الاقتصادية والشعبية والاستحسان الاجتماعي، والفروق الجنسية). وقد اشتملت العينة على (50) تلميذاً حيث طبقت عليهم مقاييس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومفهوم الذات والاغتراب. وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل نفسيه واجتماعية ترتبط باغتراب المراهق مثل التنشئة الوالدية السلبية ومفهوم الذات المنخفض.

خلاصة الدراسات السابقة

نلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة قد أجمعت على وجود درجات عالية من الاغتراب عند أفراد العينات التي تمت دراستها (الحديدي، 1990؛ القريطي والشخص، 1991؛ عزام، 1989)، ولكنها اختلفت بالنسبة لأثر الجنس، فهناك دراسات أظهرت وجود فروق ذات دلالة تعزى لجنس التلميذ ولصالح الذكور(عويدات، 1995) وهناك بعض الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس(عبادة وعلى والمختار، 1998؛ موسى، 2002)، ونظراً لعدم وجود اتفاق بين الدراسات السابقة، فإن إجراء المزيد من الدراسات وعلى عينات مختلفة يعد غاية من الأهمية سعياً وراء الوقوف عند طبيعة هذه العلاقة، وعليه فإن هذه الدراسة تعد مساهمة في هذا المجال. كما يتضح من نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك علاقة بين التنشئة الوالدية والاغتراب (الراعي، 1990؛ حمزة، 1996). وخلافاً لما تم عرضة من نتائج للدراسات المذكورة فقد تعارضت نتائج الدراسة التي قامت بها عبد الخالق (1991). كما أشارت نتائج بعض الدراسات الاخرى إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين أنماط التنشئة ومفهوم الذات (كفافي، 1989؛ العارضة، 1989؛ أبو عياش، 1992؛ هدية، 1998؛ الهنداوي وزملاءة، 2001).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود معامل ارتباط كبير بين مفهوم الذات الأكاديمي والاغتراب (Kohen, 1974) أما عن أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات على الاغتراب فقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود عوامل نفسية واجتماعية ترتبط باغتراب المراهق مثل التنشئة الوالدية السلبية ومفهوم الذات المنخفض (Namitha,1984).

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيار العينة والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من صدقها وثباتها. كما يتناول وصفا للإجراءات التي اتبعت في تطبيق أدوات الدراسة ومتغيرات الدراسة وتصميمها والإحصائيات المستخدمة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك والمسجلين في الفصل الأول 2004/2003 (ملحق رقم(1))، والبالغ عددهم حسب ما ورد في التقارير الإحصائية الصادرة عن مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك (4552) تلميذاً وتلميذة. والجدول رقم (1) يوضح أعداد أفراد مجتمع الدراسة في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

حسب المديرية وعدد الشعب والجنس وعدد التلاميذ

الرقم	اسم مديرية التربية والتعليم	عدد الشعب	عدد ذكور	عدد الشعب	عدد الإناث	المجموع
1	قصبة الكرك	34	826	35	859	1685
2	لواء المزار الجنوبي	25	674	25	655	1329
3	لواء القصر	17	436	17	358	794
4	لواء الأغوار الجنوبية	13	376	11	368	744
	المجموع	89	2312	88	2240	4552

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample) حسب الجنس وعنقودية (Cluster Sample) حسب الشعبة حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار. وقد اشتملت عينة الدراسة على (500) تلميذٍ و(514) تلميذة وتمثل هذه العينة حوالي (20%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (19) مدرسة من مدارس الذكور من أصل (57) مدرسة و(20) مدرسة من مدارس الإناث من أصل (61) مدرسة (ملحق رقم (2))، وتم تحديد الشعب وأعطيت أرقاما متسلسلة ثم استخدمت جداول الأرقام العشوائية وفق الخطوات الآتية:

1. اعتمد التقسيم الإداري لألوية محافظة الكرك (لواء القصبة، لواء القصر، لواء المزار الجنوبي، لواء الأغوار الجنوبية).
2. تم تسجيل أسماء مدارس الذكور ومدارس الإناث التي تحوي الصف التاسع في كل لواء وإعطاء شعبها أرقاماً متسلسلة.
3. تم اختيار(20%) من شعب مدارس الذكور ومدارس الإناث في كل مديريه لتحديد العينة من الشعب حسب جدول الأرقام العشوائية، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والجنس وعدد الشعب وعدد التلاميذ .

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب المديرية والجنس وعدد الشعب وعدد التلاميذ

اسم المديرية التربية والتعليم	عدد الشعب	عدد الذكور	عدد الشعب	عدد الإناث	المجموع
قصبة الكرك	7	192	8	215	407
لواء المزار الجنوبي	5	124	5	117	241
لواء القصر	4	95	4	85	180
لواء الأغوار الجنوبية	3	89	3	97	186
المجموع	19	500	20	514	1014

وتم استثناء (152) حالة لواحد أو أكثر من الأسباب التالية :

1. يتيم الأب أو الأم أو كلاهما.
2. عدم إجابة التلميذ عن خمسة فقرات أو أكثر.
3. وجود أكثر من إجابة واحدة للفقرة الواحدة.
4. عدم إجابة التلميذ عن أحد الاستبيانات.

وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (862) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة ثلاثة مقاييس هي :

1. مقياس التنشئة الوالدية(الصورة الخاصة بالأب والصورة الخاصة بالأم).
2. مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.
3. مقياس الاغتراب.

1. مقياس التنشئة الأسرية

وهو من إعداد الشلبي (1993) وقامت بإعداده بعد الاطلاع على عدة مقاييس أعدها (السقار، 1984؛ عبد الرزاق، 1990؛ أبو جبل،1990) والعديد من الدراسات التي وردت بها مقاييس التنشئة الوالدية والأسرية. وتكون المقياس من (28) فقرة ومن صورتين الصورة (أ) وتخص نمط تنشئة الأب والصورة (ب) وتخص نمط تنشئة الأم (ملحق رقم(3)). وتعكس الفقرات مدى استخدام الأب أو الأم للأسلوب الديمقراطي في تنشئة الأبناء من حيث تقبلهما لأبنائهم، والمساواة فيما بينهم ومنحهم فرصة الاستقلالية. وصممت الفقرات كي تقيس تكرار سلوك كل من والدي التلميذ وذلك بوضع مقياس متدرج أمام كل فقرة وفق التدريج الآتي: دائما وتأخذ الدرجة(4)، غالبا(3)، أحيانا(2)، إطلاقا(1). فزيادة درجة المفحوص تشير إلى أن الأب أو الأم يمارسون أسلوباً ديمقراطياً بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى غياب الاسلوبب الديمقراطي. وتصل أعلى درجة يأخذها التلميذ إلى (112) وأقل درجة إلى (28). وقامت الباحثة بالتأكد من صدقها بعرضها على مجموعه من المحكمين، كما قامت باستخراج ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا. وبلغت قيمة معامل الثبات لمقياس تنشئة الأب (0.85) ومقياس تنشئة الأم (0.88) (الشلبي، 1993).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عشرة محكمين من مدرسي علم النفس في جامعة مؤتة والجامعة الأردنية المشهود لهم بالخبرة وسعة الاطلاع مصحوبة بتعريف مفهوم التنشئة الوالدية، وطلب من كل منهم بيان مدى مناسبة الفقرة لقياس أبعاد التنشئة

الوالدية ومدى وضوح صياغتها اللغوية، كما طُلب منهم اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء نتائج التحكيم تبين اتفاق جميع المحكمين على مناسبة الفقرات لقياس أبعاد التنشئة الوالدية، وأجريت التعديلات في صياغة بعض الفقرات التي أشار بعض المحكمين إلى عدم سلامة صياغتها اللغوية.

كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest) وذلك بتطبيق المقياس مرتين على عينة تجريبية مكونة من (52) تلميذاً وتلميذة من غير عينة الدراسة بفاصل زمني مقداره (14) يوما. وعند حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وجد أن قيمة معامل الثبات لمقياس تنشئة الأب(0.75) ومقياس تنشئة الأم(0.77) واعتبر هذا المعامل مناسبا لأغراض البحث (ثورندايك & هيجن، 1986).

وقسمت استجابات التلاميذ ولأغراض التحليل الإحصائي إلى تلاميذ ذوي تنشئة أسرية ديمقراطية وتلاميذ ذوي تنشئة أسرية غير ديمقراطية. وحيث أن الوسيط يقسم التلاميذ إلى مجموعتين متساويتين فقد استخدم كنقطة فاصلة لتقسيم الأفراد الذين طبق عليهم المقياس إلى مجموعتين من حيث إدراكهم لنمط التنشئة الوالدية. فالتلاميذ الذين يحصلون على درجه فوق الوسيط يعتبرون ضمن المجموعة التي ترى بان أسلوب والديهم في التنشئة أسلوب ديمقراطي، أما التلاميذ الذين يحصلون على درجه أدنى من الوسيط يعتبرون ضمن المجموعة التي ترى بان أسلوب والديهم في التنشئة أسلوب غير ديمقراطي. وبشكل تفصيلي قسمت استجابات التلاميذ في كل صورة كالآتي:

الصورة (أ) مقياس نمط تنشئة الأب: وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين بناءً على وسيط علامات العينة الذي بلغ مقداره (82).

المجموعة الأولى: التلاميذ الذين يدركون نمط تنشئة الأب بأنه ديمقراطي، وتراوحت علاماتهم ما بين (83-112).

المجموعة الثانية: التلاميذ الذين يدركون نمط تنشئة الأب بأنه غير ديمقراطي، وتراوحت علاماتهم ما بين (28-82).

الصورة (ب) مقياس نمط تنشئة الأم: وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين بناءً على وسيط علامات العينة الذي بلغ مقداره (84).

المجموعة الأولى: التلاميذ الذين يدركون نمط تنشئة الأم بأنه ديمقراطي، وتراوحت علاماتهم ما بين (85-112).

المجموعة الثانية: التلاميذ الذين يدركون نمط تنشئة الأم بأنه غير ديمقراطي، وتراوحت علاماتهم ما بين (28-84).

2.مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self –Concept

تم استخدام مقياس بروكوفر (Brookover) الذي قام بتأليفه وتطويره سنة (1967) باسم مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية (Self–Concept of Academic Ability) ويحدد المقياس تقدير الفرد لقدراته الأكاديمية المدرسية بالمقارنة مع زملائه من المجموعة نفسها أو الصف نفسه.

يتكون المقياس في صورته الأصلية من ست فقرات أساسية تقيس تقدير الفرد لذاته من الناحية الأكاديمية، مقارنة بزملائه من أبناء صفه أو مجموعته، ووضع أمام كل فقرة مقياس متدرج من(5) نقاط كالتالي:

1. أنا أعلاهم ويأخذ المفحوص (5) درجات.
2. أنا فوق المتوسط ويأخذ المفحوص (4) درجات.
3. أنا متوسط ويأخذ المفحوص (3) درجات.
4. أنا تحت المتوسط ويأخذ المفحوص (2) درجتين.

5. أنا أقلهم ويأخذ المفحوص (1) درجة واحدة.

وقد استخدم بروكوفر (Brookover) أثناء تطوير المقياس الطريقة الطولية في الدراسة وتتبع فيها عينة مكونة من (255) تلميذاً و(307) تلميذات، بدءاً من الصف السابع حتى الصف الثاني الثانوي. وتوصل إلى معامل ارتباط ذو دلاله إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في كل صف من الصفوف التي ضمتها الدراسة (النجداوي،1991).

المقياس في صورته المعربة

قام قطامي (1989) بتعريب وترجمة مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية بحيث اصبح ملائما للبيئة الأردنية وأجرى للمقياس ترجمة معاكسة (Back–Up– Translation) من اجل مطابقة الترجمة للصورة الأصلية، فوجد أن هناك تطابقا عالياً، كما عرضت فقرات المقياس على محكمين متخصصين في مجال علم النفس مصحوبة بتعريف مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لاختيار مدى ملائمة الفقرات المعربة لقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، حيث تراوحت درجة الاتفاق على ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه بين المحكمين من 80 % إلى 100%. كما قام باستخراج دلالات الثبات عن طريق الإعادة (Test–Retest) بفترة زمنية قدرها(4) أسابيع بين التطبيقين، وتوصل إلى معامل ارتباط قدره 0.885 (النجداوي، 1991).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عشرة محكمين من مدرسي علم النفس في جامعة مؤتة والجامعة الأردنية المشهود لهم بالخبرة وسعة الاطلاع مصحوبة بتعريف مفهوم الذات الأكاديمي، حيث طُلب إلى كل منهم الاستجابة إلى كل عبارة ما إذا كانت تنتمي إلى مفهوم

الذات الأكاديمي ومدى سلامة صياغتها اللغوية، كما طلب منهم اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أشار بعض المحكمين إلى عدم سلامة صياغتها اللغوية (ملحق رقم (4)).

كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) حيث تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية مكونة من (52) تلميذاً وتلميذة من غير عينة البحث بفاصل زمني مقداره (14) يوما. وعند حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وجد أنه يساوي (0.72) واعتبر هذا المعامل مناسبا لأغراض البحث(ثورندايك & هيجن، 1986)

لقد تم تقسيم استجابات التلاميذ ولأغراض التحليل الإحصائي بناءً على وسيط علامات العينة الذي بلغ مقداره (24) إلى تلاميذ ذوي مفهوم ذات أكاديمي منخفض، وتتراوح درجاتهم على المقياس من(6-24) درجة، وتلاميذ ذوي مفهوم ذات أكاديمي مرتفع وتتراوح درجاتهم على المقياس من (25-30) درجة.

3. مقياس الاغتراب (Alienation)

التعريف بالصورة الأصلية لمقياس الاغتراب

للتعرف على درجة الاغتراب لدى التلاميذ تم استخدام مقياس للاغتراب وضعه في صورته الأولية كل من جسر وجسر(Jessor&Jessor)، سنة (1977) لقياس الاغتراب. يشتمل هذا المقياس على (15) فقرة أمام كل فقرة مقياس متدرج من أربع درجات حسب مقياس ليكرت تحتمل الإجابات التالية: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة. ويمكن أن تتراوح الدرجات ما بين (15-60) درجة. حيث تمثل الدرجة (15) اغتراباً

بشدة. ويمكن أن تتراوح الدرجات ما بين (15-60) درجة. حيث تمثل الدرجة (15) اغترابا منخفضاً بينما تمثل الدرجة (60) اغترابا مرتفعاً. وقاما بتطبيق المقياس على عينتين طوليتين مستقلتين الأولى من تلاميذ المدارس الثانوية والثانية من طلبة الجامعات في مدينة عدد سكانها (67) ألف نسمة حيث يشكل البيض(93%) والمندمجين (5%) والسود (1%)، وقد اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية، وكان عدد أفراد العينة الذين استمروا مع الدراسة الطولية (432) تلميذاً منهم (188) من الذكور(244) من الإناث. أما بالنسبة للعينة المأخوذة من الجامعة فقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية وكان عدد أفراد العينة الذين استمروا مع الدراسة الطولية (205) طالباً منهم (92) من الذكور و(113) من الإناث. (&Wrightsman (Roinson & Shaver ,1991.

الثبات (Reliability)

قام كل من جسر وجسر (Jessor&Jessor) بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest) بفارق مدة زمنية مقدارها سنة واحدة وقد وجدا أن أقل معامل ارتباط سجل كان (0.49) لطلاب المدرسة العليا في السنوات الأولى والثانية.

الصدق (Validity)

للتأكد من دلالات صدق الاختبار قام (Jessor & Jessor) باستخدام الصدق التمييزي (Discrimination). حيث تبين أن الارتباطات الضعيفة للمقياس مع المقاييس الأخرى غير المرتبطة من حيث المفهوم توفر دليلا على الصدق والجدول رقم (3) يوضح معاملات ارتباط مقياس الاغتراب مع مقاييس أخرى كما وردت عند جسر& جسر.

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط مقياس الاغتراب مع مقاييس أخرى

اسم المقياس	اسم المقياس باللغة الإنجليزية	ذكور	إناث
توقعات الأثر	Expectation for Affection	- 0.45	-0.57
احترام الذات	Self-esteem	- 0.52	- 0.60
روتر (I-E)	Rotter's I-E	- 0.45	- 0.43
دعم الأصدقاء	Friend support	- 0.39	- 0.44
التوافق الأبوي – الصداقة	Parent-Friend Compatibility	- 0.38	-0.37

يظهر من خلال الجدول رقم (3) أن أعلى معاملات الارتباط كانت مع مقياس احترام الذات، وبلغت قيمة معامل الارتباط (−0.60) وأقل معاملات الارتباط كانت مع مقياس التوافق (الأبوي – الصداقة)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (−0.37) (Roinson & Shaver &Wrightsman, 1991).

المقياس في صورته المعربة

لقد صيغت فقرات المقياس الخمس عشرة لقياس الاغتراب بشكل عام منها (12) فقرة صيغت باتجاه إيجابي وصيغت الثلاث فقرات الباقية باتجاه سلبي، ووضع أمام كل فقرة مقياس متدرج من أربع فئات هي: موافق بشدة وتأخذ الدرجة(4)، موافق (3)، غير موافق(2)، غير موافق بشدة (1) (ملحق رقم (5)) ، هذا في حالة كون الفقرات إيجابية. أما في حالة كون الفقرات سلبية فقد عكست القيم العددية لفئات الاستجابة.

إجراءات تقنين المقياس لمحافظة الكرك

يقصد بتقنين المقياس اشتقاق معايير أداء مجموعة من الأفراد على اختبار معين كالرتب المئينية والعلامات المعيارية والتائية والمعايير الصفية

الخام ليس لها معنى دون مقارنتها مع محكات أخرى (Croker&Algina, 1986)

لقد تمت عملية تقنين المقياس على كامل عينة الدراسة والبالغ عددها (862) تلميذا وتلميذة بإجراء الخطوات الآتية:

1. الترجمة إلى اللغة العربية

تمت ترجمة المقياس إلى الصورة العربية أولا ثم تمت المقارنة بين المقياس بصورته الإنجليزية وصورته العربية لدى مختصين في علم النفس ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، كما أجريت للمقياس ترجمة معاكسة (Back–Up–Translation) من أجل مطابقة الترجمة للصورة الأصلية، فوجد أن هناك تطابقا عالياً.

2. تجريب الفقرات

تم تجريب الأداة على (32) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع في مدرسة الصافي الثانوية، وتم أثناء التطبيق التواصل مع التلاميذ بهدف ملاحظة ومعرفة الصعوبات التي يمكن أن تحدث في أثناء عملية التطبيق، والتأكد من وضوح تعليمات المقياس، وطلب من التلاميذ وضع خط تحت كل كلمة لا يستطيعون قراءتها أو فهمها ضمن العبارات المعروضة عليهم. وفي ضوء ذلك عدلت جميع العبارات أو الكلمات التي وصفت بأنها صعبة من حيث اللفظ أو القراءة أو الفهم.

3. صدق المقياس المعرب

تم استخراج دلالات الصدق في هذه الدراسة باستخدام أربع طرق:

الطريقة الأولى: تم التأكد من الصدق الظاهري لمقياس الاغتراب بعرضه على عشرة محكمين من مدرسي علم النفس في جامعة مؤتة

والجامعة الأردنية المشهود لهم بالخبرة وسعة الاطلاع، حيث طلب من كل منهم أن يستجيب إلى كل عبارة ما إذا كانت تنتمي إلى مفهوم الاغتراب ومدى سلامة صياغتها اللغوية، كما طلب منهم اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء نتائج التحكيم تبين انتماء جميع الفقرات إلى أبعاد الاغتراب. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أشار بعض المحكمين إلى عدم سلامة صياغتها اللغوية.

الطريقة الثانية: حساب معاملات ارتباط كل فقرة مع المجموع الكلي (Item-Total Correlation) كمؤشر لصدق بناء المقياس والجدول رقم (4) يبين ذلك

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط كل فقرة مع المجموع الكلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.47	9	*0.44
2	*0.21	10	*0.52
3	*0.45	11	*0.51
4	*0.53	12	*0.33
5	*0.188	13	*0.22
6	*0.23	14	*0.51
7	*0.39	15	*0.49
8	*0.54		

* مستوى الدلالة (0.05= ∝).

ويظهر من الجدول رقم (4) أن جميع القيم دالة عند (0.05= ∝).

الطريقة الثالثة: تم حساب الصدق التمييزي للمقياس، حيث طُلب من (4) مدرسين من مدرسي الصف التاسع في أربع مدارس للذكور، و(4) مدرسات من مدرسات الصف التاسع في أربع مدارس للإناث تحديد أكثر

التلاميذ مشاركة في الأنشطة والمسابقات والإذاعة المدرسية (المجموعة الأولى)، وأكثر التلاميذ انزواءً وعزلةً (المجموعة الثانية). وبذلك تألفت عينة الصدق التمييزي من (48) تلميذاً وتلميذة، وكان عدد أفراد المجموعة الأولى (24) تلميذاً وتلميذة وعدد أفراد المجموعة الثانية (24) تلميذاً وتلميذة. ثم قدم المقياس للمجموعتين وتم حساب قيمة (ت) (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي أدائهما على المقياس والجدول رقم (5) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة ذات الاغتراب المرتفع والمجموعة ذات الاغتراب المنخفض

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
مجموعة الاغتراب المنخفض	24	23.79	2.60	*34.120
مجموعة الاغتراب المرتفع	24	48.08	2.32	

*عند مستوى 0.05=∝

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن متوسط المجموعة الأولى (23.79) بانحراف معياري مقداره (2.60)، ومتوسط المجموعة الثانية (48.08) بانحراف معياري مقداره (2.32)، وكانت قيمة (ت) = 34.120 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05>∝). وهذا يدل على أن مقياس الاغتراب استطاع أن يميز بين مجموعة التلاميذ ذوي الاغتراب المرتفع والتلاميذ ذوي الاغتراب المنخفض.

الطريقة الرابعة: تم التأكد من الصدق التباعدي (Divergent) بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب وبين

درجاتهم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس نمط تنشئة الأب ومقياس نمط تنشئة الأم والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين مقياس الاغتراب وبين مقياس نمط تنشئة الأب ومقياس نمط تنشئة الأم ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي

مقاييس الدراسة	مقياس الاغتراب
مقياس نمط تنشئة الأب	-0.239**
مقياس نمط تنشئة الأم	-0.274**
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	-0.257**

**عند مستوى ∝=0.01

يشير الجدول رقم (6) إلى أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة لمقياس الاغتراب مع مقاييس الدراسة الأخرى، ويشير(عودة، 2002) إلى إن معاملات الارتباط السالبة للمقياس مع المقاييس التي أعدت لقياس سمات أخرى ومختلفة من حيث المفهوم توفر دليلا على الصدق التباعدي.

4. ثبات المقياس المعرب

تم استخراج دلالات الثبات بطريقين:

الطريقة الأولى: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) وذلك بتطبيق المقياس على عينة تجريبية مكونة من (52) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مدرسة البوتاس الأساسية للذكور ومدرسة البوتاس الأساسية المختلطة، بفاصل زمني مقداره (14) يوما. وعند حساب معامل الارتباط (بيرسون) على درجات المفحوصين بين مرتي التطبيق وجد أنه (0.923) وهو ذو دلالة عند مستوى الدلالة (∝=0.01). واعتبر هذا المعامل مناسباً لأغراض البحث (ثورندايك & هيجن، 1986).

الطريقة الثانية: تم استخراج معامل كرونباخ الفا كمؤشر على الاتساق الداخلي للأداة. حيث حسبت قيمة هذا المعامل على كامل العينة، وكانت قيمة معامل الثبات (0.699) مما يدل على تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي (عودة، 2002).

5. اشتقاق المعايير

تعرف المعايير بأنها إحصائيات (معدلات) تعطي إطارا ومعنى لدرجة التلميذ، مبنية على الأداء الفعلي للزملاء في الفئة العمرية الواحدة.

خصائص التوزيع

تم حساب خصائص التوزيع في ضوء الإحصاءات الضرورية والجدول رقم (7) يبين المتوسط والوسيط والمنوال ومعامل الالتواء وبعض مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت الأخرى.

جدول رقم(7)

إحصائيات مقياس الاغتراب لجميع أفراد العينة

الإحصائي	القيمة	الإحصائي	القيمة
عدد الحالات	862	الانحراف المعياري	6.29
المتوسط	35.33	التباين	39.56
الوسيط	35	الالتواء	0.297
المنوال	36	التفلطح	0.023
أدنى علامة	19	أعلى علامة	57
معامل KS	1.611		

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي اكبر من الوسيط وهذا يعني ان الشكل ملتو التواءً موجباً، وبالنظر إلى مقياس الالتواء نجد إن قيمته(0.297) وهذا يعني التواءً بسيطاً. كما إن قيمة التفلطح قليلة بمعنى

أن للتوزيع قمة عالية ويمكن تسميته مدببا. وبالرغم من ذلك يشير معامل (KS) لفحص التوزيع إلى أن التوزيع طبيعياً.

معايير الأداء

في هذه الدراسة تم اشتقاق معايير الأداء لتفسير درجة الفرد بدلالة موقعه النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها وهي هنا تلامذة الصف التاسع في محافظة الكرك والجدول رقم (8) يوضح الرتب المئينية والعلامات المعيارية والعلامات التائية على المقياس ككل.

جدول رقم (8)

الرتب المئينية والدرجات التائية والزائية

لجميع العلامات التي حصل عليها جميع أفراد العينة

العلامة الخام	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الخام	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية
أقل من 19	-2.59476	24.05	.1	37	.26606	52.66	59.3
21	-2.27689	27.23	.2	38	.42499	54.25	65.0
22	-2.11796	28.82	.5	39	.58393	55.84	71.1
23	-1.95902	30.41	1.2	40	.74286	57.43	75.5
24	-1.80009	32.00	2.2	41	.90179	59.02	79.6
25	-1.64115	33.59	3.2	42	1.06073	60.61	82.6
26	-1.48222	35.18	4.9	43	1.21966	62.20	87.5
27	-1.32328	36.77	7.2	44	1.37860	63.79	90.1
28	-1.16435	38.36	10.7	45	1.53753	65.38	92.1
29	-1.00542	39.95	13.3	46	1.69647	66.96	94.1
30	-.84648	41.54	17.3	47	1.85540	68.55	95.7
31	-.68755	43.12	23.2	48	2.01433	70.14	97.2
32	-.52861	44.71	28.3	49	2.17327	71.73	97.6
33	-.36968	46.30	34.5	50	2.33220	73.32	98.0
34	-.21074	47.89	41.1	51	2.49114	74.91	98.4
35	-.05181	49.48	46.8	52	2.65007	76.50	98.5
36	.10712	51.07	52.2	53	2.80901	78.09	98.7
37	.26606	52.66	59.3	57 فأكثر	3.44474	84.45	99.9

يلاحظ من الجدول رقم (8) أعلاه أن أعلى علامة تم الحصول عليها تساوي (57) والرتبة المئينية لها (99.9) وأن الدرجة (40) ورتبتها المئينية (75.5) تعني ان هناك (75.5%) من التلاميذ قد حصلوا على علامة أقل من (40).

إجراءات الدراسة

لتطبيق إجراءات الدراسة تم ما يلي :

1. الحصول على موافقة مديريات التربية والتعليم لتطبيق إجراءات الدراسة. ملحق رقم (6)
2. تحديد مجتمع الدراسة من خلال التقارير الإحصائية الصادرة عن مديريات التربية والتعليم.
3. اختيار عينة الدراسة.
4. ترجمة مقياس جسر & جسر (Jessor&Jessor) لاغتراب التلاميذ وإعداده وتقنينه والتأكد من صدقه وثباته بحيث يتناسب مع أهداف الدراسة.
5. استخدام مقياس بروكوفر (Brookover,1967) لقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية الذي قام بتعريبه وترجمته للبيئة الأردنية قطامي عام (1989) والتأكد من صدقة وثباته.
6. استخدام مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة وهو من إعداد الشلبي عام (1993) والتأكد من صدقة وثباته.
7. تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2004/2003). حيث طبقت الأدوات بشكل جمعي واستغرق تطبيقها حوالي (40) دقيقه في الشعبة الواحدة وبعد الانتهاء من التطبيق تم القيام بتصحيح الاستجابات، فكان في نهاية التصحيح (4) علامات لكل تلميذ موزعة كالآتي:

علامة على مقياس التنشئة الوالدية الصورة الخاصة بالأب .

علامة على مقياس التنشئة الوالدية الصورة الخاصة بالأم .

علامة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

علامة على مقياس الاغتراب .

8. تم جمع البيانات وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على النتائج اللازمة.

المعالجة الإحصائية

ولفحص الفرضيات السابقة تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، واستخدام الاختبار(ت) لدلالة الفروق بين الأوساط الحسابية للعينات المستقلة (T-Test)، وتحليل التباين الثلاثي(2×2×2) لمعرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة (نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي) والتفاعل فيما بينها على المتغير التابع (الاغتراب). كما تم استخدام المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم الحصول عليها في محاولة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

لاختبار الفرضية الأولى والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك على مقياس الاغتراب تعزى للجنس. تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الاغتراب باستخدام الاختبار (ت) (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي أدائهما على المقياس والجدول رقم (9) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين، وقيمة (ت).

جدول رقم (9)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين

متوسط أداء كل من الذكور والإناث على مقياس الاغتراب

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)
ذكور	418	35.21	6.04	*4.387
إناث	444	35.43	6.52	

* عند مستوى (α< 0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن متوسط درجات الذكور على مقياس الاغتراب قد بلغ (35.21) بانحراف معياري مقداره (6.04)، وهو أقل من متوسط درجات الإناث على مقياس الاغتراب حيث بلغت قيمته (35.43) بانحراف معياري مقداره (6.52)، وكانت قيمة الإحصائي ت(T)= 4.387

وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05). أي أن الإناث يشعرن بالاغتراب اكثر من الذكور.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأب ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

ولاختبار هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب تبعاً للتجمعات الثنائية والثلاثية الممكنة من متغيرات الدراسة والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين (2×2×2) لأثرمتغيرات الدراسة

(نمط تنشئة الأب، نمط تنشئة الأم، مفهوم الذات الأكاديمي)

على مقياس الاغتراب تبعا للتجمعات الثنائية والثلاثية الممكنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
تنشئة الأب	215.1	1	215.1	*6.055	0.014
تنشئة الأم	432.189	1	432.189	*12.166	0.001
مفهوم الذات الأكاديمي	803.513	1	803.513	*22.619	0.000
تنشئة الأب × تنشئة الأم	26.508	1	26.508	0.746	0.388
تنشئة الأب × مفهوم الذات الأكاديمي	2.115	1	2.115	0.06	0.807
تنشئة الأم × مفهوم الذات الأكاديمي	169.271	1	169.271	*4.765	0.029
تنشئة الأب × تنشئة الأم × مفهوم الذات الأكاديمي	26.238	1	26.238	0.739	0.390
الخطأ	303360800	854	35.523		
المجموع	1109797.0	862			

عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)

يظهر الجدول رقم (10) وجود أثر ذو دلالة إحصائية لكل من نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي، وللتفاعل الثنائي

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأم ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي الموضحة في الجدول رقم (10) أن هناك أثراً ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجات مجموعات التلاميذ على مقياس الاغتراب، تعزى إلى التباين في استجابات التلاميذ على مقياس نمط تنشئة الأم حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (12.166)، ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا لمتغير نمط تنشئة الأم. والجدول رقم (12) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (12)

متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على

مقياس الاغتراب تبعا لمتغير نمط تنشئة الأم

نمط تنشئة الأم	عدد الأفراد	متوسط الأداء	الانحراف المعياري
ديمقراطية	417	33.71	5.83
غير ديمقراطية	445	36.84	5.83
المجموع	862	35.33	6.29

يبين الجدول رقم (12) وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب. حيث بلغ متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأم غير الديمقراطية (36.84) وبانحراف معياري مقداره (5.83) وهو أعلى من متوسط أداء الأفراد ذوي نمط تنشئة الأم الديمقراطية حيث بلغ (33.71) وبانحراف معياري (5.83). أي أن التلاميذ ذوي نمط تنشئة

الأم غير الديمقراطية يشعرون بالاغتراب بشكل اكبر من التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأم غير الديمقراطية.

الفرضية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع، منخفض) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

أظهــرت نتائج تحليل التباين الثنائي الموضحة في الجدول رقم (10) أن هــناك أثــراً ذو دلالـــة إحصـــائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوســطات درجات مجموعات التلاميذ على مقياس الاغتراب، تعزى إلى التبايــن فـــي استجابات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي حيث بلغت قيمة الإحصائي قيمة الإحصائي ف(22.619)، ويظهر الجدول رقم (13) وجود فروق في متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي. والجدول رقم (13) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (13)

متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على

مقياس الاغتراب تبعا لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي

مفهوم الذات الأكاديمي	عدد الأفراد	متوسط الأداء	الانحراف المعياري
مرتفع	416	33.69	6.07
منخفض	446	36.85	6.12
المجموع	862	35.33	6.29

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن متوسط أداء التلاميذ من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض (36.85) وبانحراف معياري مقداره (6.12). وهو أعلى من متوسط أداء التلاميذ من ذوي مفهوم الذات

الأكاديمي المرتفع (33.96) وبانحراف معياري (6.12)؛ أي بمعنى أن التلاميذ من ذوي الأكاديمي المنخفض يشعرون بالاغتراب بشكل اكبر من بقية زملائهم.

الفرضية الخامسة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل الثنائي والثلاثي بين نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

ولاختبار هذه الفرضية فقد تم دراسة التفاعلات الثنائية والثلاثية الممكنة لمتغيرات الدراسة والواردة في الجدول رقم (10).

أولاً: التفاعل الثنائي بين نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم. لقد تم حساب متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا للمتغيرات نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم والجدول رقم (14) يبين ذلك.

جدول رقم (14)

متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب

تبعا لمتغيرات نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم

	تنشئة أب ديمقراطية	تنشئة أب غير ديمقراطية
تنشئة أم ديمقراطية	م=33.35 ن=333	م=35.15 ن=84
تنشئة أم غير ديمقراطية	م=35.39 ن=95	م=37.23 ن=350
المجموع	م=33.80 ن=428	م=36.83 ن=436

ومع ان تحليل التباين الوارد في الجدول رقم (10) لم يظهر وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل ما بين نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم. إلا أن الجدول رقم (14) يشير إلى وجود فروق في المتوسطات لصالح التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية ونمط تنشئة الأم غير الديمقراطية. حيث كان أكبر متوسط أداء للأفراد الذين تلقوا تنشئة غير ديمقراطية من قبل كل من الأب والأم حيث بلغ (37.23). وكان أقل متوسط أداء للأفراد الذين تلقوا تنشئة ديمقراطية من قبل كل من الأب والأم حيث بلغ (33.35).

ثانياً: التفاعل ين نمط تنشئة الأب ومفهوم الذات الأكاديمي. لم يظهر الجدول رقم (10) أن هناك أثراً ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). إلا أن الجدول رقم (15) يشير إلى وجود فروق في متوسطات لصالح التلاميذ ذوي نمط التنشئة غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض .

جدول رقم (15)

متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا لمتغيرات

نمط تنشئة الأب ومفهوم الذات الأكاديمي

	تنشئة أب ديمقراطية	تنشئة أب غير ديمقراطية
مفهوم ذات أكاديمي مرتفع	م=32.71	م=35.71
	ن=280	ن=136
مفهوم ذات أكاديمي منخفض	م=35.86	م=37.34
	ن=148	ن=298
المجموع	م=33.80	م=36.83
	ن=428	ن=434

يلاحظ من الجدول رقم (15) وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب حيث بلغ اكبر متوسط أداء للأفراد من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض وممن تلقوا تنشئة غير ديمقراطية من قبل الأب (37.34). بينما بلغ متوسط أداء الأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع ونمط التنشئة الديمقراطية (32.71).

ثالثاً: التفاعل الثنائي بين نمط تنشئة الأم مفهوم الذات الأكاديمي. لقد تم حساب متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا للمتغيرات نمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي. ويظهر الجدول رقم (16) متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا للمتغيرات نمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي.

جدول رقم (16)

متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعا لمتغيرات نمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي

	تنشئة أم ديمقراطية	تنشئة أم غير ديمقراطية
مفهوم ذات أكاديمي مرتفع	م=32.45	م=35.98
	ن=369	ن=147
مفهوم ذات أكاديمي منخفض	م=36.01	م=37.26
	ن=148	ن=298
المجموع	م=33.71	م=36.84
	ن=517	ن=445

يشير الجدول رقم (16) إلى وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب حيث بلغ اكبر متوسط أداء

على مقياس الاغتراب من التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع ونمط تنشئة الأم الديمقراطية.

رابعاً: أما بالنسبة للتفاعل الثلاثي بين نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي فلم يظهر الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل الثلاثي بين نمط تنشئة الأب (ديمقراطية، غير ديمقراطية) ونمط تنشئة الأم (ديمقراطية، غير ديمقراطية) ومفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع، منخفض). إلا إن الجدول رقم (17) يظهر أن الفروق كانت لصالح التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية ونمط تنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض.

جدول رقم (17)

متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب تبعا لمتغيرات نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي

تنشئة الأب		ديمقراطية		غير ديمقراطية	
تنشئة الأم / مفهوم الذات الأكاديمي		ديمقراطية	غير ديمقراطية	ديمقراطية	غير ديمقراطية
مرتفع	م =	32.38	34.41	32.89	36.69
	ع=	5.65	5.05	6.56	6.23
	ن=	234	46	35	101
منخفض	م =	35.64	36.31	36.78	37.45
	ع =	5.50	5.75	4.62	6.61
	ن =	99	49	49	249

ويتضح من الجدول رقم (17) أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض كان (37.45) وهو أعلى من متوسط أداء جميع الأفراد على مقياس الاغتراب. بينما كان أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية وتنشئة الأم الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (32.38) وهو أدنى متوسط أداء لجميع الأفراد على مقياس الاغتراب.

ويبين الجدول كذلك أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية وتنشئة الأم الديمقراطية للأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض (35.64) وهو أعلى من متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية وتنشئة الأم الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (32.38).

كما يبين الجدول أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية للأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض (36.31)، وهو أعلى من متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (34.41).

ويظهر الجدول أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم الديمقراطية للأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض (36.78) وهو أعلى من متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (32.38). كما يبين الجدول أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية للأفراد ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض (37.45) وهو أعلى من متوسط أداء

التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع (36.69).

وعلى مستوى (مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع) فقد أحرز التلاميذ من ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية أعلى درجة اغتراب، إذ بلغت (36.69). فيما أحرز التلاميذ من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض وذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية وتنشئة الأم غير الديمقراطية أعلى متوسط على مقياس الاغتراب إذ بلغ مقداره (37.45).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد علاقة نمط تنشئة الأب (ديمقراطية، غير ديمقراطية) ونمط تنشئة الأم (ديمقراطية، غير ديمقراطية) ومفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع، منخفض) والتفاعل بين هذه المتغيرات على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك. وقد اشتملت الدراسة على خمسة فرضيات وسيتم مناقشة كل فرضية على انفراد:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك على مقياس الاغتراب تعزى للجنس. وبالرجوع إلى الجدول رقم (9) حيث أشارت نتائج الاختبار التائي (T-test) إلى وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجات التلاميذ على مقياس الاغتراب. كما لوحظ أن متوسط أداء الإناث كان أعلى من متوسط أداء الذكور مما يشير إلى زيادة درجة شعور الإناث بالاغتراب بالمقارنة مع الذكور، وقد يعود ذلك إلى طبيعة التنشئة الوالدية السائدة والمستوى الثقافي للوالدين حيث يحظى الذكر بالحرية والاستقلال والتقبل على عكس الإناث اللواتي حيث يخضعن لرقابة صارمة وتوضع القيود التي تحد من حريتهن واستقلالهن. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الراعي (1990) التي خلصت في نتائجها إلى انتشار الشعور بالوحدة بين تلميذات المرحلة الثانوية اكثر من انتشارها بين التلاميذ. وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عويدات (1995) حيث أظهر المعلمون شعوراً بالاغتراب أعلى من المعلمات، وقد يعود سبب ذلك

إلى اختلاف العينات المأخوذة في كلا الدراستين فقد، استخدم عويدات المعلمين في عينته، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يرون أن العائد المادي من مهنة التعليم غير مجزي بالإضافة إلى المكانة الاجتماعية المتدنية نوعا ما مقارنة بمهن أخرى كالطبيب أو المهندس. كما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عبادة وعلى والمختار، 1998) ويمكن تفسير عدم وجود فروق تُعزى للجنس بسبب اختلاف العينات المأخوذة في كلا الدراستين حيث استخدموا في دراستهم طلبة الجامعة ومن المتوقع بأن الاختلاط بين الطلبة في الجامعة بشكل عام قد يؤدي إلى عدم الشعور بالاغتراب بالإضافة إلى المجالات الاجتماعية الواسعة التي من الممكن للطالب أو الطالبة أن يشارك بها. وعلية تأتي هذه النتائج لتبين خطأ الفرض الصفري.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأب ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

من خلال النتائج المتعلقة بهذه الفرضية يظهر الجدول رقم (10) الخاص بتحليل التباين وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05) في درجات التلاميذ على مقياس الاغتراب. وبالرجوع إلى الجدول رقم (11) يظهر أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية أعلى من متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية؛ أي إن التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية يشعرون بالاغتراب أكثر من التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية. لأن الأب هنا يشرك أبنائه

في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية ويتقبلهم ويعطيهم الحرية في تصرفاتهم، ومن خلال ما سبق قد يبدو منطقياً أن نجد أن الأسلوب الديمقراطي في تنشئة الأطفال يعد عاملا مهما للنمو النفسي السليم. انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عزام (1989)، وحمزة (1996)، والراعي(1990). وتعارضت مع دراسة عبد الخالق (1991) حيث أشارت إلى وجود معامل ارتباط موجب بين نمط تنشئة الأب والاغتراب ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأدوات المستخدمة من حيث تدريجها، والعينة المأخوذة حيث استخدمت الباحثة طلبة الجامعة. ويأتي مجمل ما سبق ليشير إلى رفض الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لنمط تنشئة الأم ببعديه (ديمقراطي، غير ديمقراطي) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. بالرجوع إلى الجدول رقم (10) يظهر وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) على درجات التلاميذ على مقياس الاغتراب. وبالرجوع إلى الجدول رقم (12) يظهر إن التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأم غير الديمقراطية يشعرون بالاغتراب أكثر من التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأم الديمقراطية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كينستون (Keniston, 1965)، وعزام (1989)، وحمزة (1996). حيث خلصت هذه الدراسات في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على كل من مقياس نمط تنشئة الأم ومقياس الاغتراب لصالح نمط التنشئة الذي يتسم بالحب والقبول والديمقراطية، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالخالق (1991)، وربما يعود السبب الذي أدى إلى هذه النتيجة

اختلاف عينة الدراسة، فقد كانت عينة الدراسة من طلبة الجامعة، وفي هذه المرحلة العمرية، يكون معظم أفراد عينة الدراسة بعيدين مكانيا عن مناطق سكنى الأهل، الأمر الذي انعكس على استجابة الأفراد، وقد يعود السبب أيضاً إلى الأدوات المستخدمة.

لقد رأينا من مناقشة الفرضية الثانية أن نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية قد تساعد على الشعور بالاغتراب. وتمثل النتائج المتعلقة بهذا الفرض حلقة أخرى مكملة لنتائج الفرض السابق. لقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نمط تنشئة الوالدين الذي يتسم بالحب والاحترام والتقبل والتقدير وعدم فرض سلطات مطلقة، يقرر أبنائهم أن والديهم يتقبلونهم كأفراد لهم حقوقهم وطرائق تفكيرهم، ونهج حياتهم الخاص، ونجد أن مستوى إحساسهم بالاغتراب منخفض. على عكس الأبناء الذين يدركون أن نمط تنشئة والديهم غير ديمقراطي فهم – أي الوالدين- يتميزون بضيق صدورهم من أبنائهم بسرعة، ويعاملونهم كأنهم غرباء، ويشعرونهم من خلال النقد الدائم بأنهم غير محبوبين، ويشعرونهم بالذنب ويوجهون لهم التوبيخ لمجرد مخالفتهم لأوامرهم وقواعدهم، ويتميز هؤلاء الآباء بتحكمهم في تصرفات أبنائهم، وفي نوعية أصدقائهم، ولا يقضون أي وقت مع أبنائهم للاستماع إلى مشكلاتهم أو حتى للاستماع إلى طموحات أبنائهم. ومن هنا يمكننا القول بأن الأطفال الذين تلقوا هذا النمط من التنشئة سوف يشعرون بالعزلة الاجتماعية التي بدأت من خلال انعزالهم عن والديهم، وعدم تمكنهم من تقرير مصيرهم أو التأثير في مجريات الأحداث، فالوالدين هم اللذين يقومون بذلك. ويشير شتا (1984أ) إلى أنهم سوف يشعرون بالوحدة وعدم الانتماء إلى المجتمع الذي يعيشون فيه. ويأتي مجمل ما سبق ليشير إلى رفض الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي (مرتفع، منخفض) على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

جاءت نتائج تحليل التباين لتثبت عدم صحة الفرض. حيث يظهر الجدول رقم (10) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات التلاميذ على مقياس الاغتراب. وبالرجوع إلى الجدول رقم (13) يظهر أن متوسط أداء التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض كان أعلى؛ أي أن التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض يشعرون بالاغتراب أكثر من التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع. ويمكن تفسير ذلك بان مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة عبر فترات النمو المختلفة، ويكتسب الفرد فيها صورته عن نفسه تدريجيا، ففي سني عمره الأولى يلعب الوالدان الدور الأكبر في نمو الطفل وتشكيل سلوكه وتشكيل مفهومة عن ذاته، وعند دخول الفرد إلى المدرسة يبدأ في الاختلاط بأصدقائه وزملاءه في المدرسة، فيكتسب منهم ومن خلالهم خبرات لا حصر لها ويبدأ بتقييم نفسه من حيث مظهرة واتجاهاته ومعتقداته وقدراته ومن ضمنها قدراته الأكاديمية، وهي جميعا تعتبر موجهة لسلوكه، فأصدقاء الطفل وزملاءه في المدرسة، والتفاعل الاجتماعي مع رفاقه، والخبرات التي يمر بها الطفل في المدرسة هي التي تولد الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه وعن قدراته الأكاديمية ويصف بها ذاته. ومن خلال هذه النتيجة نرى أن الأفراد ذوي مفهوم الأكاديمي ينظرون لأنفسهم إيجاباً؛ أي أنهم يعتبرون أنفسهم جزء من المجموعة الصفية، كما أنهم ينظرون

لأنفسهم على أنهم محبوبون ومقبولون اجتماعياً وذوو كرامة واحترام فتكون ثقتهم بأنفسهم عالية، وقدرتهم على تحسس المشكلات ومعالجتها كبيره وبالتالي فإن درجة اغترابهم تكون قليلة إذا ما قورنوا بذوي مفهوم الذات المنخفض وتتفق هذه النتائج مع دراسة كوهين (1974) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مفهوم الطالب لقدرته الأكاديمية وشعوره بالاغتراب. كما انسجمت النتائج مع الإطار النظري. ويأتي مجمل ما سبق إلى رفض هذه الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة الفرضية الخامسة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل الثنائي والثلاثي بين نمط تنشئة الأب، ونمط تنشئة الأم، ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

بالرجوع إلى الجدول رقم (10) حيث أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجات التلاميذ على مقياس الاغتراب تبعاً لمتغير نمط تنشئة الأم ومتغير مفهوم الذات الأكاديمي، ولوحظ من الجدول رقم (16) ارتفاع متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة كفافي (1989)، والعارضة(1989)، وأبوعياش(1992)، والشلبي(1993)، والهنداوي وزملاءه (2001). حيث خلصت هذه الدراسات في نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين مفهوم الذات والتنشئة الوالدية. ويمكن وضع افتراضات متعددة لتفسير هذا التفاعل، ومنها أن الأم تؤثر في الطفل منذ اليوم الأول لولادته حسبما

يشير (Hilgard.E,1962). ولا يتوقف دور الأم عند هذا الحد، بل يستمر طيلة مراحل حياته. أما تأثير الأب فيكون أقل من تأثير الأم في المراحل الأولى من حياة الطفل، إلا أنه يزداد خلال مراحل النمو المتلاحقة(عيسوى، 1985) . وربما يكون سبب ذلك أن الأم هي الأقرب لأطفالها، ويكون تأثيرها عليهم كبيرا بسبب أنها تقضي معهم الوقت الطويل مقارنة مع الأب الذي يقضي معظم وقته خارج المنزل. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كينستون (Keniston, 1965) ودراسة حمزة (1996). ومن خلال ما سبق قد يبدو منطقياً أن نجد أن الأسلوب الديمقراطي في تنشئة الأطفال يعد عاملا مهما نحو النمو السليم، فالطفل لا يولد بشخصية ولا بذات ولكنة يكتسبها من خلال علاقته بوالديه، والخبرات المبكرة التي يمر بها الطفل في السنوات الأولى من عمره تلعب دوراً هاما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه، وفي ظل تنشئة غير ديمقراطية يفشل الوالدان ويتأثر الأبناء دون أن يتمكنوا من معرفة السبب، فلا يستطيع الطفل أن يلومهما، ولا يقبل أن يدركهما على أنهما عاجزين عن تدبير حياتهما، وغالبا ما يميل إلى لوم نفسه والانعزال. ونتيجة لذلك يقع الطفل فريسة لأفكاره السلبية التي تضاعف إحساسه بعدم الأمان، وربما تكون هذه أول بذور الاغتراب. ويأتي مجمل ما سبق ليشير إلى رفض الفرضية الصفرية.

ومع أن تحليل التباين الوارد في جدول رقم (10) لم يظهر وجود أثراً ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل ما بين نمط تنشئة الأب ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. إلا انه بالرجوع إلى الجدول رقم (15) يظهر أن متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض على مقياس الاغتراب

أعلى من متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع على مقياس الاغتراب؛ أي أن التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض يشعرون بالاغتراب أكثر من التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أن الطفل الذي نشأ في ظل معاملة والدية وفرت له الحب والتقبل والأمن، وعاملته على أنه شخص جدير بالتقدير ويستحق الاحترام، فان هذا المفهوم يكّون جزءا أساسيا من فكرته عن نفسه، وبالتالي يشكل مكونا هاما في مفهومة عن ذاته، ويشعر أنه محبوب، وأنه متقبل من الآخرين ويشعر بالألفة مع الآخرين لا بل ويدرك العالم كمكان سعيد ودافئ، والمحيطين به أناسٌ طيبون. وعلى العكس تماما من الفرد الذي خضع لمعاملة والدية غير ديمقراطية، فانه سوف يشعر بأنه مكروه ومحتقر من الآخرين المحيطين به، ويدرك العالم على أنه مكان موحش وبارد، ويستقر لدية شعور بأنه غير جدير بالاحترام، وينعكس ذلك على مفهومة لذاته فيميل إلى تكوين مفهوم ذات منخفض فينكفئ على نفسه، وينعزل عن الآخرين. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كفافي(1989)، والشلبي (1993) ودراسة الهنداوي وزملاؤه (2001). وربما يكون سبب الاختلاف بسبب اختلاف المقاييس المستخدمة أو الفئات العمرية.

كما أشارت نتائج تحليل التباين جدول رقم (10) إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للتفاعل بين نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. ولكن لوحظ من الجدول رقم (17) ارتفاع متوسط أداء التلاميذ ذوي نمط تنشئة الأب غير

الديمقراطية ونمط تنشئة الأم غير الديمقراطية ومفهوم الذات الأكاديمي المنخفض. مما لا شك فيه أن هناك عدداً كبيراً من العوامل تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال من أهمها المنزل والمدرسة، وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من سن (2-6سنوات) إحدى المراحل المهمة لنمو مفهوم الذات لدى الطفل، فخلال تلك الفترة التي يعيشها الطفل بين أفراد أسرته تتكون لديه البدايات الأولى لمفهومه عن ذاته من الخبرات التي تتاح له داخل البيت وخارجة مما يتلقاه من استجابات الآخرين البارزين من حوله (ملحم، 1990)، ولدى وصوله المدرسة، فإن المناخ المدرسي الجديد ، وما يتلقاه من استجابات من رفاقه داخل الصف وخارجة، أو من مدرسية، وما يمارسه من نشاطات، كل ذلك يؤثر في تكوين مفهوم ذات أكاديمي مرتفع أو منخفض (خيرالله، 1981)، ومن هنا تبرز خطورة هذا التأثير فإذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل في المنزل والمدرسة سلبية كنمط تنشئة والدية تسلطية وتتصف بعدم التقبل والكرة، والتمييز بين الأبناء، وتلقي استجابات سلبية من رفاقه داخل الصف وخارجة ومن مدرسية، فان النظرة السلبية نحو ذاته تعزز وتتقوى. وربما يؤدي ذلك إلى أن ينكفئ الفرد على نفسه، وينعزل عن الآخرين. أما إذا كانت الخبرات التي مر بها الطفل إيجابية فان النظرة الإيجابية نحو ذاته هي التي تتعزز وتتقوى. وربما يعزى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية إلى أن ظاهرة الاغتراب ناتجة عن عوامل متعددة ومعقدة في تداخلها، وخاصة العوامل النفسية. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ناميثا (1984). كما وتعتبر النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة فيما يخص التفاعل بين نمط تنشئة الأب ونمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي هي نتائج أصيلة إذ لم تتوفر لدى

الباحث أي دراسة عربية تتعلق بأثر هذه المتغيرات مجتمعه على الاغتراب.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم الحصول إليها يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات لاشتقاق معايير لمقياس الاغتراب على مستوى المملكة وتناول فئات عمريه مختلفة.
2. العمل على تنشئة الأطفال تنشئة ديمقراطية من قبل الأب والأم منذ الصغر حيث يجب تقبلهما، والمساواة فيما بينهما، ومنحهم فرصة الاستقلالية.
3. على المدرسين والوالدين العمل على رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ لما له من أثر كبير على تجنيبهم الاغتراب بحيث يشعر التلاميذ أنهم ضمن المجموعة الصفية.
4. إجراء المزيد من الدراسات لتقصي أثر متغيرات مستقلة أخرى غير التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ونمط الشخصية، والذكاء، ومركز الضبط على الاغتراب.

قائمة المراجع

أ.المراجع العربية

أبوعياش، نادرة. (1992). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المرهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

إسكندر، نبيل. (1988). الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

توق، محي الدين؛ الطحان، محمد خالد. (1986). دراسة مقارنه لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من تلاميذ المرحلة الثانوية، حولية كلية التربية، المجلد 1، العدد 1، ص ص 5-44.

ثورندايك، روبرت؛ هيجن، اليزابيث. (1986). القياس والتقويم في علم النفس والتربية (عبداللة زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس، مترجمون)، ط4، مركز الكتاب الاردني، عمان

حماد، حسن. (1995). الاغتراب عند ابريك فروم، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

الحديدي، فايز محمد. (1990). مظاهر الاغتراب وعوامله لدى تلاميذ الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشوره ،الجامعة الأردنية، عمان .

الحسن، إحسان محمد. (1999). موسوعة علم الاجتماع ، ط1، الدار العربية للموسوعات، القاهرة.

حسين، محي الدين احمد. (1987). التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

حمزة، جمال. (1996). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان، مجلة علم النفس، 39، السنة العاشرة، ص ص 139 -147.

حنين، رشدي عبده. (1982). دراسات وبحوث في المراهقة، ط1، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة.

خطاب، سمير سعيد. (1994). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية، مجلة علم النفس، (30) السنة الثامنة، ص ص154-157.

الخطيب، ابراهيم؛ عيد، زهري ؛النتشة، نعمان. (2003). التنشئة الاجتماعية للطفل، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

خيرالله، سيد. (1981). مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية، دار النهضة العربية، بيروت.

الراعي، هدى. (1990). أثر نمط التنشئة الأسرية والحياة المدرسية في شعور طلبة المرحلة الثانوية بالوحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

رجب، محمود. (1993). الاغتراب سيرة مصطلح، دار المعارف، القاهرة.

الزعبي، احمد. (1996). الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من تلاميذ الصف الثالث إعدادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد2، ص ص 117-146.

الزغل، علي. (1982). التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الزغل، علي؛ عضيبات، عاطف. (1990). الشباب والاغتراب، دراسة ميدانيه من شمال الأردن، مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد5، العدد2، ص ص43-81.

زهران، حامد. (1977). علم النفس الاجتماعي، ط4، عالم الكتب، القاهرة .

سليمان، عرفات عبد العزيز. (1979). ديناميكية التربية في المجتمع، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة .

شتا، السيد علي. (1984أ). نظرية الاغتراب من منظور علم الاجتماع، ط1، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

شتا، السيد على. (1984ب). التنظيم الاجتماعي وظاهرة الاغتراب، دار الإصلاح للطباعة والنشر، الدمام.

شتا، السيد علي. (1997). الاغتراب في التنظيمات الاجتماعية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

الشربيني، زكريا ؛ صادق، يسرية. (1996). تنشئة الوالدين وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة.

الشلبي، نبال. (1993). أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى تلاميذ جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

شيفر، شارلز؛ ميلمان، هوارد. (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها(نسيمه عواد ونزية حمدي، مترجمون)، ط1، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.

الطحان، خالد. (1983). مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء. المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الأول، ص ص 76-79.

العارضة، إيمان فضل. (1989). أثر التنشئة الأسرية والتفاعل ما بين المعلم والطالب على مفهوم الذات لدية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبادة، مديحه ؛ علي، ماجدة ؛ المختار، محمد. (1998). مظاهر الاغتراب لدى طلاب الجامعة في صعيد مصر، مجلة علم النفس،ص ص 144-165.

عبد الخالق، شادية احمد. (1991). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والإحساس بالاغتراب لديهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة .

عبد السلام، فاروق؛ طاهر، ميسرة كايد. (1990). بحوث تربوية ونفسية، ط1، دارالهدى للنشر والتوزيع، الرياض.

عثمان، سيد أحمد. (1987). علم النفس الاجتماعي التربوي(المسايرة والمغايرة)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عزام، إدريس. (1989) بعض المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي الجامعي، دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد(17) العدد الأول، ص ص26-72.

عودة، احمد. (2001). القياس والتقويم في العملية التدريسيه، الطبعة الخامسة، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

عويدات، عبدالله. (1995). مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة دراسات، المجلد (22أ)، العدد(6،الملحق)، ص ص112-123.

عيسوي، عبد الرحمن. (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي الإسكندرية.

القريطي، عبد المطلب ؛ الشخص، عبد العزيز. (1991). دراسة ظاهرة الاغتراب لدى عينة من طلاب الجامعات السعوديين وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، المجلد(93)، السنة الثانية عشرة، ص ص 53-85.

قناوي، هدى. (1983). الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

الكتاني، فاطمه المنتصر. (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

كفافي، علاء الدين. (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في علية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (35)، السنة التاسعة، ص ص 101-129.

المختار، محمد خضر. (1999). الاغتراب والتطرف، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

مدكور، ابراهيم. (1975). معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ملحم، سامي بن محمد. (1990). مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل لدى الأطفال، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية، المجلد2 ،العدد2 595-636.

منصور، عبد الرزاق حسن. (1989). الانتماء والاغتراب، دار جُرَش للنشر والتوزيع المملكة العربية السعودية.

موسى، رشاد؛ الاهواني، هاني. (2001). مقارنة البناء العاملي لبعض أبعاد الاغتراب وسمات الشخصية، مجلة علم النفس، العدد58، السنة الخامسة عشرة. ص ص 52-70.

موسى، وفاء. (2002). الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

النجداوي، حمود احمد. (1991). أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان.

نشواتي، عبد المجيد. (1997). علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت

النوري، قيس. (1979). الاغتراب اصطلاحًا ومفهوماً وواقعاً، عالم الفكر، مجلد10 العدد(1)، ص ص 13- 39.

هدية، فؤادة. (1998). الفروق بين أبناء المتوافقين زواجيا وغير المتوافقين في درجة العدوانية ومفهوم الذات، مجلة علم النفس، العدد (74) ص ص6-18

الهنداوي، علي فالح حمد. (1991). التنشئة الوالدية والسلوك الاجتماعي للأبناء، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عين شمس، القاهرة.

الهنداوي، علي فالح؛ الزغول، رافع عقيل؛ البكور، نائل محمد. (2001). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي، رسالة التربية وعلم النفس، العدد(14)، ص ص 67 -104.

يعقوب، إبراهيم. (1992). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة، مجلة أبحاث اليرموك،مجلد8 ،العدد4، ص ص 45-76.

يعقوب، إبراهيم؛ بلبل، رمزي. (1985). علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد1، العدد 2، ص 49-64.

ب. المراجع الأجنبية

Baughman, E. & welsh,G. (1962). **Personality and Behavioral Science**. Prentice-Hall,Inc.,E.W.C,N.J.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**, Harcourt Brace Jovanovich College Publisher, USA.

Hilgard, E. R. (1962). **Introduction to Psychology**, Rwdert Hart - davis.LONDON.

Honig, A. S. (1993). Parent involvement in the early years. **Child Development,** Vol.,53

Keniston,T. (1965). **The Uncommitted Alienated Youth in American Society**. NewYork. Brace and World.Inc.& World Inc. New York, Harcourt.

Kenkel,W. (1984). **Society In Action: Introduction to Sociology**. Harper and Row , publishers , Inc.

kohen, (1974). Labeling and Alienation In A British Secondary School. **Education at Review**, Vol. 26, No. (2), pp100-108.

Namitha, M. (1984). Social Psychological Correlates of Alienation Among Adolescents. **Psychological Studies Journal**, July. Vol.29 No.(2),pp:147-151.

Roinson, R. & Shaver, Ph. &Wrightsman, W. (1991). **Measures of Personality and Psychological Attitudes**, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, New York.

Seeman, M. (1967). **Powerlessness and Knowledge Comparative study of alienation and learning Sociometry**. VO.30.NO. (3).

Shavelson. R. .,& Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology**, VO.74.NO.1 p p:3117 -3125.

Strassberg, Z. & Dodge, k. & Petit and Bates. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. **Development and Psychology**.VO. 54.NO. (6)pp: 445-461.

ملحق رقم(1)

مجتمع الدراسة حسب المديرية والمدرسة والجنس وعدد الشعب وعدد التلاميذ

أعداد التلاميذ في مديرية تربية الأغوار الجنوبية

موزعين حسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
مدارس الذكور			
1	الصافي الثانوية	5	160
2	المزرعة الثانوية	2	77
3	الحديثة الثانوية	1	45
4	فيفا الثانوية	1	24
5	النقع الأساسية	1	28
6	البوتاس الأساسية	1	30
7	الغويبة الأساسية	1	12
8	الذراع الأساسية	1	14
	المجموع	13	376
مدارس الإناث			
1	ام الهشيم الثانوية	3	137
2	المزرعة الثانوية المختلطة	2	62
3	الحديثة الثانوية المختلطة	1	38
4	النقع الثانوية المختلطة	1	13
5	فيفا الثانوية المختلطة	1	26
6	المعمورة الأساسية	1	11
7	البوتاس الأساسية المختلطة	1	30
8	المزرعة الأساسية	1	39
	المجموع	11	356

أعداد التلاميذ في مديرية تربية لواء القصر

موزعين حسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
مدارس الذكور			
1	عبد الوهاب المجالي الشاملة الثانوية	2	63
2	الربة الثانوية الشاملة للبنين	2	55
3	الياروت الأساسية للبنين	1	9
4	دمنة الأساسية للبنين	1	13
5	خالد بن الوليد الشاملة للبنين	2	60
6	حمود الثانوية الشاملة للبنين	1	25
7	عمر بن الخطاب الثانوية للبنين	2	51
8	اريحا وأبو ترابة الأساسية للبنين	1	18
9	فقوع الأساسية للبنين	3	62
10	امرع الأساسية للبنين	1	16
11	الزهراء الثانوية الشاملة للبنين	1	20
12	صرفا الأساسية للبنين	2	45
	المجموع	17	436
مدارس الإناث			
1	القصر الثانوية الشاملة للبنات	2	42
2	حي مشهور	1	8
3	الربة الثانوية الشاملة للبنات	2	47
4	الياروت الثانوية الشاملة المختلطة	1	15
5	دمنة الأساسية المختلطة	1	19
6	السماكية الثانوية	1	10
7	الجدعا الثانوية الشاملة للبنات	1	31
8	المغير الثانوية الشاملة للبنات	1	20
9	أريحا وأبو ترابة الأساسية المختلطة	1	12
10	فقوع الثانوية الشاملة للبنات	2	56
11	امرع الثانوية الشاملة المختلطة	1	19
12	الزهراء الثانوية الشاملة المختلطة	1	14
13	صرفا الثانوية الشاملة للبنات	2	65
المجموع		17	358

أعداد التلاميذ في مديرية تربية المزار الجنوبي موزعين

حسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
مدارس الذكور			
1	جعفر بن أبي طالب الثانوية للبنين	3	102
2	مؤتة الثانوية للبنين	3	110
3	العراق الثانوية للبنين	2	42
4	الطيبة الثانوية للبنين	2	49
5	ذات راس الثانوية الشاملة للبنين	2	82
6	الحسينية الثانوية الشاملة للبنين	2	39
7	ذكور الهاشمية الثانوية	1	22
8	ذكور مجرا الثانوية	1	17
9	سول الثانوية	1	29
10	خالد بن الوليد الثانوية	2	48
11	ذكور المنشية الثانوية	1	17
12	احجرا الأساسية للبنين	1	16
13	ام حماط الثانوية	1	17
14	ذكور محي الثانوية	2	39
15	ذكور المزار الأساسية	1	35
المجموع		25	664
مدارس الإناث			
1	بنات العراق الثانوية	2	43
2	بنات الحسينية الثانوية	2	62
3	بنات الطيبة الثانوية	2	41
4	سول الثانوية الشاملة للبنات	1	25
5	بنات محي الثانوية	1	42
6	بنات الهاشمية الثانوية	1	20
7	بنات ام حماط الثانوية المختلطة	1	16
8	بنات جحرا الثانوية المختلطة	1	14
9	بنات الخالدية الثانوية المختلطة	1	20
10	بنات المنشية الثانوية المختلطة	1	14
11	بنات ذات راس الثانوية	3	59
12	بنات الجعفرية الثانوية المهنية	1	19
13	بنات المزار الأساسية المختلطة	2	57
14	بنات الجلمة الأساسية المختلطة	1	22
15	بنات المزار الأساسية الثانية المختلطة	1	30
16	بنات جحرا الأساسية المختلطة	1	12
17	بنات مؤتة الثانوية	3	127
18	بنات المزار الثانوية	2	42
المجموع		**25**	**655**

أعداد التلاميذ في مديرية تربية قصبة الكرك موزعين

حسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
مدارس الذكور			
1	هزاع الأساسية للبنين	2	85
2	الملك عبد الله الثاني بن الحسين للبنين	3	80
3	فلاح المداثحة الأساسية للبنين	1	14
4	الشهابية الثانوية الشاملة للبنين	2	47
5	سكا الثانوية الشاملة للبنين	1	9
6	سمرا الأساسية للبنين	1	10
7	بذان الأساسية بنين	1	16
8	زيد بن حارثة الثانوية الشاملة للبنين	2	70
9	الثنية الثانوية الشاملة بنين	2	46
10	الغوير الأساسية بنين	1	28
11	زحوم الأساسية بنين	1	12
12	ادر الثانوية الشاملة للبنين	2	59
13	المنشية الثانوية الشاملة بنين	2	37
14	الجديدة الشاملة الثانوية للبنين	1	26
15	بتير الثانوية الشاملة بنين	1	23
16	القطرانه الثانوية الشاملة بنين	2	47
17	المشروع الأبيض الأساسية للبنين	1	8
18	سد السلطاني الثانوية الشاملة بنين	1	20
19	عي الثانوية للبنين	2	70
20	كثربا الثانوية الشاملة بنين	2	38
21	جوزا الثانوية الشاملة بنين	1	31
22	راكين الثانوية الشاملة للبنين	2	50
المجموع		34	826

أعداد التلميذات في مديرية تربية قصبة الكرك موزعين

حسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
1	الكرك الثانوية الشاملة للبنات	2	70
2	أروى بنت عبد المطلب الثانوية الشاملة للبنات	1	35
3	زين الشرف الثانوية بنات	2	83
4	الثلاجة الأساسية المختلطة	1	16
5	سكا الثانوية المختلطة	1	6
6	الشهابية الثانوية الشاملة للبنات	2	55
7	البقيع الأساسية المختلطة	1	10
8	الواقدي الأساسية المختلطة	1	20
9	العدنانية الثانوية الشاملة للبنات	2	40
10	مدين الثانوية الشاملة للبنات	1	20
11	مرود الأساسية المختلطة	1	18
12	نور الحسين الثانوية الشاملة المختلطة	2	65
13	الغوير الثانوية الشاملة المختلطة	1	16
14	ادر الثانوية الشاملة للبنات	2	60
15	الراشدية الأساسية المختلطة	1	10
16	الجديدة الثانوية الشاملة بنات	1	26
17	راكين الثانوية الشاملة بنات	2	55
18	بتير الثانوية الشاملة المختلطة	1	26
19	القطرانه الثانوية بنات	2	67
20	بنات سد السلطاني الثانوية الشاملة	1	18
21	عي الثانوية الشاملة بنات	3	58
21	جوزا الثانوية الشاملة بنات	1	22
22	كثربا الثانوية الشاملة بنات	2	30
23	مدرسة الجامعة النموذجية	1	34
24	المنشية الثانوية الشاملة المختلطة	1	33
المجموع		35	859

ملحق رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب
المديرية والمدرسة والجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب

المديرية والمدرسة والجنس والشعبة وعدد الطلبة

اسم المديرية	اسم المدرسة	الجنس	عدد الطلبة
تربية قصبة الكرك	كثربا الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	38
	الجديدة الشاملة الثانوية للبنين	ذكور	26
	راكين الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	29/أ
	الغوير الأساسية بنين	ذكور	28
	زيد بن حارثة الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	35/ب
	سكا الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	9
	الملك عبدالله الثاني بن الحسين للبنين	ذكور	27/ج
	العدنانيه الثانوية الشاملة بنات	إناث	22/أ
	مدرسة الجامعة النموذجية	إناث	34
	سكا الثانوية المختلطه	إناث	6
	راكين الثانوية الشاملة بنات	إناث	25/ب
	الكرك الثانوية الشاملة بنات	إناث	34/أ
	نور الحسين الثانوية الشاملة المختلطة	إناث	32/ب
	الوادي الأساسية المختلطة	إناث	20
	زين الشرف الثانوية بنات	إناث	42/ب
تربية لواء المزار الجنوبي	ذكور المزار الأساسية	ذكور	21/ب
	ذكور الهاشمية الثانوية	ذكور	22
	ذكور محي الثانوية	ذكور	21/أ
	الحسينية الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	20/أ
	مؤته الثانوية للبنين	ذكور	40/ج
	بنات مؤتة الثانوية	إناث	42/أ
	بنات المزار الأساسية المختلطة	إناث	16/ب
	بنات المزار الثانوية	إناث	20/ب
	بنات الجعفرية	إناث	19
	بنات محي الثانوية	إناث	20
تربية لواء القصر	اريحا وأبو ترابه الأساسية للبنين	ذكور	18
	عمر بن الخطاب الثانوية للبنين	ذكور	25/أ
	عبد الوهاب الثانوية للذكور	ذكور	25/ب
	الربة الثانوية الشاملة للبنين	ذكور	27/ب
	الزهراء الثانوية الشاملة المختلطة	إناث	14
	الربة الثانوية الشاملة للبنات	إناث	24/ب
	فقوع الثانوية الشاملة للبنات	إناث	27/أ
	القصر الثانوية الشاملة للبنات	إناث	20/ب
تربية لواء الأغوار الجنوبية	الصافي الثانوية للبنين	ذكور	32/أ
	الصافي الثانوية للبنين	ذكور	33/د
	غيفا الثانوية	ذكور	24
	المزرعة الثانوية المختلطة	إناث	32/أ
	الحديثة الثانوية المختلطة	إناث	37
	البوتاس الأساسية المختلطة	إناث	28
	المجموع الكلي	39	1014

ملحق رقم (3)

مقياس التنشئة الوالدية

مقياس التنشئة الوالدية

نص الفقرة	والدي				والدتي			
	دائما	غالبا	أحيانا	إطلاقا	دائما	غالبا	أحيانا	إطلا
يستشيرني في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قرارا بشأنها.								
أتبادل الرأي في شؤون الأسرة معه.								
عودني أن أصارحه بالمشكلات التي أواجهها.								
يشعرني انه صديق لي.								
يناقش معي أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي.								
يشركني معه في تحديد مقدار ما يلزمني من مصروف.								
يوافق على أن اقضي جانبا من وقتي في ممارسة هواياتي.								
يتحدث إلي بكلمات ملؤها المحبة.								
يصغي إلي باهتمام عندما أحدثه عن طموحاتي.								
يذكر تصرفاتي التي يستحسنها أمام الآخرين.								
يقلق على صحتي عندما امرض.								
يقدر الأعمال الناجحة التي أقوم بها.								
يكون مسروراً عندما أرافقه لزيارة الأقارب.								
يلتمس لي عذرا عندما يبدر مني خطأ ما.								
يؤكد على ضرورة تأمين مستقبل كل من البنت والولد.								
يحاول إنصاف الجميع عند حدوث خلاف بيني وبين اخوتي.								
اشعر أنني واخوتي لنا المكانة نفسها عندهم.								
يؤمن بالمساواة بين الذكور والإناث.								
يرى أن كل فرد في الأسرة مسؤول عن تصرفاته.								
يؤكد دائما على التعاون والتضامن بين الاخوة والأخوات.								
يؤكد أن للبنت الحق في التعليم مثل حق الولد.								
يشجعني على اتخاذ قراراتي بنفسي.								
أقوم بشراء ما يلزمني من ملابس وكتب دون مساعدة منه.								
يؤكد على اختياري لأصدقائي بنفسي.								
احضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون استئذان منه.								
أواجه الصعوبات التي تعترضني دون مساعدة منه.								
يشجعني على تكوين آراء خاصة بي.								
يشجعني على العمل لكسب مصروفي الخاص.								

ملحق رقم (4)

مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية

مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية

تعليمات : الرجاء قراءة الفقرات ووضع إشارة (X) أمام التقدير الذي تعتقد أنه ينطبق على أدائك الدراسي .

(أ) إن أدائي المدرسي :

ممتاز (   )   أقل من المتوسط (   )

جيد (   )   أقل من المتوسط بدرجة كبيرة (   )

متوسط (   )

(ب) اقف من زملائي في الدراسة و التحصيل:

في المجموعة العليا (   )   في المجموعة تحت المتوسط (   )

في المجموعة فوق المتوسط (   )   في المجموعة الدنيا (   )

في المجموعة المتوسطة (   )

(ج) إذا تقدمت لأي اختبار في أي موضوع دراسي فأنني على الأغلب أستطيع أن أحصل على علامات :

عالية (   )   تحت المتوسط(   )

فوق المتوسط (   )   متدنية (   )

متوسط (   )

(د) لكي يصبح الإنسان شخصاً مهماً (طبيباً أو مهندساً) فان عليه أن يتعلم إتقان مهارات صعبة. بالنسبة لي إن احتمال نجاحي بذلك:

محتمل جداً (   )   غير محتمل (   )

محتمل إلى حد ما (   )   غير محتمل جداً (   )

لست متأكداً (   )

(هـ) إذا أردت أن تقيم نفسك من حيث قدراتك الدراسية إذا ما قورنت بقدرات أصدقائك الحميمين :

أنا أفضلهم(   )   أنا تحت المتوسط (   )

أنا فوق المتوسط (   )   أنا أدناهم (   )

أنا متوسط (   )

(و) فكر في المجموعات الصفية في صفك، في أي مجموعة تضع نفسك بالنسبة لقدراتك الدراسية :

المجموعة الأفضل (   )   المجموعة تحت المتوسط (   )

المجموعة فوق المتوسط (   )   المجموعة الدنيا(   )

المجموعة المتوسطة (   )

ملحق رقم (5)

مقياس الاغتراب باللغة العربية

مقياس الاغتراب باللغة الإنجليزية

Alienation Scale

1. I sometimes feel that the kids I know are not too friendly.

STRONGLY AGREE AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE

*2. Most of my academic work in school seems worthwhile and meaningful to me.
3. I sometimes feel uncertain about who I really am.
4. I feel that my family is not as close to me as I would like.
*5. When kids I know are having problems, it's my responsibility to try to help.
6. I often wonder whether I'm becoming the kind of person I want to be.
7. It's hard to know how to act most of the time since you can't tell what others expect.
8. I often feel left out of things that others are doing.
9. Nowadays you can't really count on other people when you have problems or need help.
10. Most people don't seem to accept me when I'm just being myself.
11. I often find it difficult to feel involved in the things I'm doing.
12. Hardly anyone I know is interested in how I really feel inside.
*13. I generally feel that I have a lot of interests in common with the other students in this school.
14. I often feel alone when I am with other people.
15. If I really had my choice I'd live my life in a very different way than I do.

Note: "Strongly agree" = 5; items preceded by asterisks are reverse-scored.

مقياس الاغتراب

نص الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1. أشعر أحيانا أن زملائي في الصف غير ودودين.				
2. إن تحصيلي الدراسي يبدوا جديرا بالاهتمام وذو قيمة كبيرة بالنسبة لي.				
3. أشعر أحيانا أني غير متأكد من أكون أنا حقيقةً.				
4. اشعر أن عائلتي ليست مقربة لي كما ارغب.				
5. عندما يكون لدى زملائي بعض المشاكل فإنني اشعر أن من واجبي مساعدتهم.				
6. أنا كثيرا ما أتساءل إذا كنت سأصبح الشخص الذي أريد.				
7. من الصعب معرفة كيفية التصرف في معظم الأوقات لأنني لا اعرف ما يتوقعه الآخرون مني.				
8. كثيرا ما أشعر أنني منصرف عن الأشياء التي يقوم بها الآخرين.				
9. في هذه الأيام لا تستطيع أن تعول على الآخرين عندما تحتاج إلى مساعدة أو يكون لديك مشاكل.				
10. يبدو أن معظم الناس لا يتقبلونني على عندما أكون صريحا .				
11. أنا كثيرا ما أجد نفسي غير مندمج في الأعمال التي أقوم بها.				
12. بصعوبة أجد شخصا اعرفه ويكون مهتما بما اشعر من الداخل.				
13. بشكل عام أشعر أن لدى العديد من الاهتمامات المشتركة مع الطلاب الآخرين.				
14. أشعر كثيرا بالوحدة عندما أكون مع الآخرين.				
15. إن كان لدي خيار فأنني سوف أعيش حياتي بطريقة مختلفة جدا .				

ملحق رقم (6)

موافقات مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك

بسم الله الرحمن الرحيم
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء القصر

الرقم : القصر/٢٥/١٣/ ٢٨٠٩ التاريخ : الموافق : ٢٠/٩/٢

تعميم رقم (٢٨٠٩) لسنة ٢٠٠٣
مديري ومديرات المدارس المحترمين
الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اشارة لكتاب رئيس جامعة مؤتة رقم ٤١٢٨/٢٥/١٣٥ تاريخ ٢٠٠٣/٩/٢١ م.

يقوم الطالب رائد فايز المدانات/ ماجستير قياس وتقويم باجراء رسالة ماجستير بعنوان (علاقة التنشئة الاسرية ومفهوم الذات الاكاديمي بالاغتراب عند طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة الكرك) ويحتاج إلى توزيع استبانة تخص رسالته على الفئة المعنية .

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة/ السيد ر.ق الاعلام والعلاقات العامة المحترم

س.ق ٩/٢٣



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية

٢٨٢٧

الرقم ٣/٤٢/٨ التاريخ ٢٦/٦/١٤٢٤هـ الموافق ٢٤/٨/٢٠٠٣م

مديري/ مديرات المدارس

الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اشارة لكتاب رئيس جامعة مؤتة رقم ٤١٢٩/٢٥/١٣٥ تاريخ ٢٠٠٣/٩/٢١م يقوم الطالب رائد فايز المدانات/ ماجستير قياس وتقويم باجراء رسالة ماجستير بعنوان

- علاقة البيئة الاسرية ومفهوم الذات الاكاديمي بالاغتراب عند طلبة التاسع الاساسي في محافظة الكرك ، ويحتاج الى توزيع استبانة تخصص رسالته على الفئة المعنية.
- لذا ارجو تسهيل مهمة الطالب المذكور في توزيع استبانته

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم بالوكالة

نسخة/ ر.ق العلاقات العامة

تلفون : (٢٣٠٢٦٨٦) (٢٣٠٢٠٣٥) فاكس (٢٣٠٢٠٣٨) غور الصافي

قرار رقم ٢٠٠٠/٧٤

مديرية التربية والتعليم

للواء المزار الجنوبي

الرقم : م.ج/ ١٧/١/٧٧٢

التاريخ : ٢٢/٧/١٤٢٤هـ

الموافق : ٢٢/٩/٢٠٠٣م

مدير / مديرة مدرســــة :

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجــو التكرم بتسهيل مهمة الباحث [illegible] الذي يقوم بدراســـة

بعنــوان (علاقة التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي بالاغتراب لدى طلبة الصف الثامن)

واقبلـــوا الاحتـــرام ،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة/ السيد م.ش التعليمية والفنية المحترم .

نسخة/ السيد ر.ق الاعلام والعلاقات العامة المحترم .

نسخة/ السيد الباحـــث المحترم .

ع.ك



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك

الرقم: التاريخ: الموافق:

مدير / مديرة مدرسة
الموضوع البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
اشارة الى كتاب معالي رئيس جامعة مؤتة رقم ٤١٢٦/٢٥/١٣٥ تاريخ ٢٠٠٣/٩/٢١
يقوم الطالب رائد فايز مدانات باجراء دراسة بعنوان ((علاقة التنشئة الأسرية ومفهوم الذات الاكاديمي بالاغتراب عند طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة الكرك
يرجى تسهيل مهمته
واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم بالوكالة

نسخة / ر.ق العلاقات العامة

تلفون : (٢٣٥١٢٣٦) – (٢٣٥١٢٣٧) فاكس : (٢٣٥١٠٣٥) ص.ب (٢٠)
قرار رقم ٤٩٠٥٠